جامعـــــــــة دمشق
كليـــــــــة التربية
قسم التربية الخاصة



الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين وعلاقتها بسماتهم الشخصية

"دراسة ميدانية في بعض الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة دمشق"

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة

إعداد الطالبة:
ميس ناصر قصيعه

إشراف:
الأستاذة الدكتورة مها زحلوق

دمشق / 2009

شكر وتقدير

بكل الاحترام والتقدير أتوجه بالشكر لأستاذتي الفاضلة **الدكتورة مها زحلوق** المشرفة على البحث، والتي كانت الموجه والدليل والمرشد في كل مرحلة من مراحل هذا البحث ولم تبخل علي بجهد أو وقت أو علم لتذليل جميع الصعاب وتقديم النصح والإرشاد . فلها مني عظيم الشكر والامتنان .

وشكري الجزيل أيضاً لأعضاء **لجنة الحكم الأفاضل** مقدرة لهم جهدهم في قراءة هذا البحث وتقويمه، وسيكون لملاحظاتهم الأثر الهام في استكمال عملي هذا .

كما أشكر كل من وقف إلى جانبي من أساتذة أفاضل **وأخص أساتذتي في كلية التربية بجامعة دمشق** التي تخرجت منها .

وأدين بالشكر لجميع **الطلبة المتفوقين** أفراد عينة البحث لاهتمامهم وتعاونهم وجديتهم في تطبيق أدوات البحث عليهم .

ولا يفوتني أن أتقدم بخالص الشكر إلى **أفراد أسرتي وزوجي الدكتور جمال عثمان** الذين أمدوني بالدعم والمساندة اللازمين لإتمام هذا البحث .

الباحثة

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميته

- مقــــدمة البحث.
- مـــــشكلة البحث.
- فرضيـــات البحث.
- مصطلحات البحث.
- أهميـــــة البحث.
- أهــــداف البحث.
- حــــــدود البحث.
- منهـــج البحث.
- أدوات البحـــث.

الفصل الأول
مشكلة البحث وأهميته

ـــ المقدمة:

شهدت العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين اهتماماً كبيراً بنظريات الذكاء وبالبرامج التربوية والتعليمية الخاصة بالطلبة المتفوقين والموهوبين في عدد غير قليل من بلدان العالم، وعلى الرغم من تعدد هذه النظريات إلاّ أن بعضاً منها يتميز بإمكانية أفضل للتطبيق على حين لا يبدو بعضها الآخر كذلك، وقد يكون من الصعب تطبيقه.

وقد تزايدت الدعوات في الآونة الأخيرة إلى ضرورة مواكبة الجانب التطبيقي لهذه النظريات التربوية والنفسية، في ميدان التفوق والموهبة، للجانب النظري لها. وفي هذا المجال عموماً ظهرت توجهات حديثة تنادي بضرورة إعادة النظر ببرامج الطلبة المتفوقين والموهوبين وبطرائق تعلّمهم وتعليمهم، بحيث يتم في هذه البرامج والطرائق مراعاة التنوع في القدرات العقلية والفروق الفردية بين الطلبة وكذلك الفروق حتى لدى الفرد الواحد.

هذا وتزداد الحاجة اليوم إلى نظريات خاصة، تراعي التنوع في القدرات العقلية وتعددها، والفروق بين الأفراد في هذه القدرات وفي أنماط التعلم والتفكير، وفي هذا كله ما يفتح المجال واسعاً أمام الباحثين لدراسة أحدث النظريات، المعرفية، وتطبيقها على أرض الواقع. وواحدة من أهم هذه النظريات هي نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences Theory) لصاحبها هوارد جاردنر (Howard Gardner)، وهي نظرية تزودنا بنموذج قد يساعدنا في الكشف عن المدى الواسع من القدرات والطاقات العقلية، ورسم صورة عن الصفحات النفسية لهذه القدرات لدى كل من الطلبة المتفوقين والعاديين على حد سواء.

"تعد نظرية الذكاءات المتعددة إحدى النظريات الحديثة نسبياً ومؤسسها كما هو مشار إليه أعلاه هوارد جاردنر (Howard Gardner)، عالم النفس الأمريكي في جامعة هارفارد والمدير المشارك في مشروع صفر (Zero) الذي هدف إلى فهم التعلم والتفكير والابتكار وتعزيزه في الميادين الفنية والعلمية والإنسانية وعلى المستويات الفردية والجماعية، والبروفسور المساعد في مجال دراسة الجهاز العصبي في كلية الطب في جامعة بوستن، وكان أول ظهور لهذه النظرية في عام 1983م في كتاب نشره جاردنر وعنوانه أطر العقل (Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences)، أتبعه بالكثير من كتبه الأساسية في هذا المجال، وأهمها نظرية الذكاءات المتعددة في التطبيق (Multiple

(Intelligences the Theory in Practice) عام 1993، وإعادة تشكيل الذكاء (Intelligence Reframed) عام 1999.

تقدم هذه النظرية أنواعاً عدة للذكاء خلافاً لما كان سائداً فيما مضى قبل ظهور هذه النظرية عن الذكاء وعن المفهوم العام للذكاء أو مفهوم العدد القليل من القدرات الخاصة التي تنضوي تحت لواء العامل العام للذكاء أو القدرة العقلية العامة، ولهذا فمنذ ظهور هذه النظرية في عام 1983 وحتى يومنا هذا أصبح ينظر إلى الذكاء وفق منحيين رئيسين أحدهما قديم يأخذ بالعامل العام والأوحد للذكاء، والآخر حديث يأخذ بالتعدد فيه بناء على العوامل الوراثية والبيئية، كما كثرت الدراسات والاجتهادات عن هذه النظرية منذ ظهورها وحتى الآن"، (أبوحطب، 1996، ص157)، (طه، 2006، ص230).

ومن الأمور الأساسية التي تطرحها هذه النظرية الإلحاح على "الأخذ بمنظار أوسع للعقل البشري ولعملية تعلم الفرد وتعليمه من المنظار الذي كان سائداً في فترات ماضية، والذي تجري فيه رؤية العقل البشري عن طريق القدرة العقلية العامة، كما يعبر عنها بحاصل الذكاء وكما تقيسها اختبارات الذكاء التقليدية، والإلحاح على فكرة «التعلم السياقي» ومفادها أن أي نوع من أنواع الذكاءات كما يحددها جاردنر يمكن أن ينمو ويتطور بفعل السياق التعلمي والتعليمي الذي هو فيه وبفعل تأثره بالعوامل البيولوجية والثقافية والبيئية"، (جابر، 2003، ص34).

ومن الأمور الأساسية التي تطرحها هذه النظرية أيضاً القول: إن "الهدف الأرقى لأي نظام تعليمي هو إعداد الطلبة للنجاح خارج نطاق المؤسسة التعليمية، وأي نظام تعليمي حين ينظر في تقييمه للعقل البشري من حيث القدرة العقلية العامة أو مفهوم العامل العام للذكاء والأوحد ففي هذا ما يضيق مجالات القدرات الإنسانية، وفي هذا أيضاً ما يضيق الفرص التربوية والتعليمية في إعداد الطلبة وتهيئتهم لكل المهارات والمعارف والمهن التي في المجتمع الكبير"، (قوشحة، 2003، ص12).

"ويرى جاردنر أن كل الأفراد لديهم الذكاءات المتعددة جميعها، وما اختلافها بينهم إلاّ اختلاف في الدرجة، وليس في النوع"، (سيد، 2001، ص213)، "وهذه الذكاءات كما يحددها جاردنر تقع في سبعة أنواع رئيسة هي: الذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء اللغوي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي"، (الخزندار، 2002، ص11)، "وقد أضاف إليها في عام 1996 الذكاء الطبيعي، ثم أضاف إليها لاحقاً في عام 1999 كلاً من الذكاء الوجداني والذكاء الروحي"، (سيد، 2001، ص213). ويتابع جاردنر قوله إن هذه الذكاءات "تعمل لدى الأفراد ــ

مع استقلاليتها عن بعضها ــ على نحو ديناميكي ومتفاعل، حيث يتفاعل نظام العمل الخاص بكل نوع من أنواع هذه الذكاءات مع أنظمة الذكاءات الأخرى لإنتاج الأداء المتميز"، (قوشحة، 2003، ص26).

"كما يرى جاردنر في مكان آخر من نظريته أن الذكاءات المتعددة لدى الأفراد تختلف في تطورها من فرد إلى آخر، حيث يمكن لأي نوع من أنواع هذه الذكاءات أن ينمو لدى الفرد إذا توفر لديه الدافع وفرص التشجيع والتعليم والتدريب الملائمة، ثم إن كل فرد يمكن أن يكون متفوقاً في نوع من أنواع هذه الذكاءات، أو أكثر من نوع منها، كما يستطيع تحسين الذكاءات الضعيفة لديه، ومن ثم فإن لكل فرد عقله الخاص الذي يميزه من غيره، فقد يمتلك بعض الأشخاص مستويات عالية جداً من الأداء الوظيفي في جميع الذكاءات المتعددة، أو في معظمها، أو في عدد قليل منها، في الوقت الذي يمتلك فيه آخرون مستويات منخفضة جداً من الأداء الوظيفي فيها، ويقع معظم الناس في موقع ما على خط متصل ما بين هذين الحدين، أي إن بعض الذكاءات لدى الأفراد قد تكون متطورة جداً بينما بعضها الآخر قد يكون متطوراً على نحو متواضع، أما البقية الباقية فقد يكون نموها ضعيفاً.

ويعود جاردنر ليؤكد في نظريته ضرورة توسيع مفهوم الذكاء، ليشمل الكثير من القدرات أو الذكاءات، وبينها القدرة اللغوية، والقدرة المكانية، والقدرة الشخصية، والقدرة الاجتماعية، والقدرة الرياضية وغيرها، ومن خلال الطروحات التي تقدمها هذه النظرية ومن بينها ضرورة اشتمال الذكاء على عدد من القدرات الإنسانية التي كانت تعد فيما مضى خارج نطاق الذكاء، واستقلالية هذه القدرات بعضها عن بعض تكون هذه النظرية قد خالفت الآراء التي كانت سائدة لدى معظم علماء النفس والتربية في فترات سابقة، والتي عدّت الذكاء قدرة عامة أو مفردة، وإن الفرد إما أن يكون ذكياً و إما غبياً و إما أنه يقع بين هذين الطرفين، وبذلك يكون جاردنر أول من افترض وجود ذكاءات إنسانية مستقلة نسبياً بعضها عن بعض، وأول من جمع لغوياً كلمة ذكاء وسماها ذكاءات.

كما يعود جاردنر ليؤكد أن الهدف الأعظم لأي نظام تعليمي هو إعداد الطلبة للنجاح في حياتهم العملية، أي إعدادهم لكل المعارف والمهارات والمهن التي في المجتمع بما يتلاءم مع قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم، غير أن تركيز المناهج التعليمية وفي كل المراحل الدراسية على القدرة اللغوية والرياضية المنطقية وحصرها لمعظم القدرات فيها لقناعتها بعامل الذكاء العام كما تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية لا تهيئ الطلبة إلاّ لمعارف ومهارات ومهن محددة، لا تلبي كل متطلبات عالم اليوم واحتياجاته"، (قوشحة، 2003، ص ص26-28).

إن المتفوقين في أي مجتمع من المجتمعات هم الثروات الحقيقية لشعوبهم وأممهم، وهم الكنوز الفعلية لها، ويتوافر للدولة عن طريقهم ما تحتاج إليه من رواد فكر وعلم وفن، يفيدونها في كل مجالات التطور والحياة، إذا ما أحسنت رعايتهم والعناية بهم، ثم إن طبيعة العصر الذي نعيش والذي تعد من أهم سماته الثورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة والكم الهائل من المعلومات التي يمكن التوصل إليها بيسر وسهولة وسرعة فائقة تتطلب أول ما تتطلب الاهتمام بالمتفوقين، ومن هذه الزاوية فإن في توقف البحث الحالي عند نظرية الذكاءات المتعددة، وكإحدى النظريات المعرفية الحديثة في مجال الذكاء ودراستها على أرض الواقع في مجال التفوق ما قد يساعد على استثمار قدرات الطلبة المتفوقين وإمكاناتهم واستعداداتهم الاستثمار الأفضل وبما يعود عليهم وعلى مجتمعاتهم بالخير والفائدة وبما يمكنهم من التعامل مع متطلبات هذا العصر ومقتضياته بكفاءة واقتدار.

ثم إن في توقف البحث عند هذه النظرية في مجال التفوق ما قد يفيد أيضاً في الكشف عن نوع أو أنواع الذكاءات المتعددة التي يتميز بها الطلبة المتفوقون، وبالتالي رسم الصفحات النفسية لهذه الذكاءات أو القدرات، والتعرف على نقاط القوة والضعف فيها. وفي هذا كله ما يجعل المدرسين والمربين لأن يكونوا أكثر قدرة وأكثر إحاطة بطبيعة المعلومات والمهارات والفرص التربوية والتعليمية التي تلزم طلابهم، والتي تتناسب مع نوعية قدراتهم وذكاءاتهم وطبيعة ميولهم واهتمامتهم.

"وتشير الدراسات التي تعنى بالتفوق والمتفوقين إلى أن المتفوقين يتسمون بسمات عدة يأتي في مقدمتها التميز في القدرات العقلية والتفكير المنطقي وحل الإشكالية المطروحة بطريقة مغايرة ولكنها صحيحة، والثقة بالنفس، والجرأة، وحب المخاطرة، والاكتفاء الذاتي، حب الاستطلاع، والانفتاح على الخبرة، والدافع القوي للتعلم والسرعة فيه، والمثابرة...وغيرها.

كما "تشير هذه الدراسات إلى أنه لا يمكن الحديث عن التفوق أو أي شكل من أشكاله بمنأى عن السمات الشخصية لدى المتفوقين، ذلك لأن القدرات العقلية لدى الفرد المتفوق لا تؤثر في التفوق وحدها من دون أن تشاركها المكونات الأخرى للشخصية، أو بمعنى آخر فالتفوق هو حصيلة للتفاعل ما بين المكونات المعرفية وغير المعرفية لدى الفرد، (زحلوق، 1994، 2001)، (الأحمدي، 2006). ومن هنا فإن في توقف البحث عند دراسة هذه السمات لدى الطلبة المتفوقين ما يفيد في تعرف أهم السمات التي يتميزون بها من غيرهم من العاديين من جهة، وفي عمليات الكشف عنهم والتعرف إليهم من جهة أخرى، وعلى اعتبار أن السمات الشخصية تعد أحد المحكات الرئيسة في الكشف عن التفوق والمتفوقين.

وفي دراسة العلاقة ما بين قدرات أو ذكاءات الطلبة المتفوقين وبحسب نظرية جاردنر وسماتهم الشخصية ما يفيد أيضاً في تعرف نوع السمات الشخصية التي تترافق مع نوع معين من الذكاءات التي يبرع فيها الطلبة المتفوقون، والتي يكثر تزامنها معها، وتتكرر ملاحظتها لديهم، وفي هذا ما يجعل الأهل والمربين أيضاً قادرين على فهم طبيعة سلوك أبنائهم، وعلى فهم طبيعة السلوك الذي تتكرر ملاحظته وتزامنه مع نوع الذكاء أو الذكاءات التي يبرع فيها أبناؤهم المتفوقون.

ولم تعثر الباحثة على أية دراسة عربية أو أجنبية حاولت الجمع بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين والعلاقة بينهما، كما أن الباحثة لم تعثر على أية دراسات أو أبحاث عربية أو أجنبية تناولت مثل هذا الموضوع لدى الطلبة المتفوقين على المستوى الجامعي، ما يتيح لها مشروعية القيام بالبحث الحالي أملاً في تقديم لبنة متواضعة تضاف إلى الجهود الكثيرة التي بذلت ولا تزال تبذل في كل أرجاء العالم من أجل المزيد من دراسة هذه النظرية وتطبيقها على أرض الواقع ولا سيما في مجال التفوق، وأملاً في إفساح المجال أمام المربين لتغيير نظرتهم إلى الذكاء ومحاولة استثمار القدرات العقلية والمعرفية كافة التي يمتلكها الأفراد ولاسيما المتفوقون من بينهم والعمل على تعهدها بالرعاية والعناية، ولهذا جاءت فكرة الدراسة الحالية لتكون على الشكل التالي:

«الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في بعض الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة دمشق وعلاقتها بسماتهم الشخصية».

ــ مشكلة البحث وتحديدها:

يتضح مما تقدم بأن مواكبة النظريات الحديثة في مجال التفوق تعد إحدى المهام الأساسية للمربين والمهتمين وأصحاب القرار، وذلك نظراً لما لهذه النظريات من أهمية في استثمار قدرات الطلبة المتفوقين ومواهبهم وإمكاناتهم، وفي الكشف عن المدى الواسع من الطاقات والإمكانات البشرية، وواحدة من أهم هذه النظريات وأحدثها نسبياً نظرية الذكاءات المتعددة لصاحبها هوارد جاردنر. كما يتضح أن في دراسة السمات الشخصية للطلبة المتفوقين ما قد يساعد في الكشف عن أبرز السمات التي يتميزون بها على المستوى الجامعي، ثم إن في دراسة العلاقة بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية ما قد يفيد أيضاً في معرفة أهم السمات التي تبرز وتتزامن مع نوع الذكاء أو أنواع الذكاءات التي يبرع فيها الطلبة المتفوقون في الجامعة.

وبناء على ما تقدم تتلخص مشكلة البحث الحالي في كشف النقاب عن واقع الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في بعض الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة دمشق باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة

كإطار نظري، وعن أبرز السمات الشخصية التي يتميزون بها على المستوى الجامعي، وكذلك شكل العلاقة بين الذكاءات المتعددة لدى هؤلاء الطلبة وسماتهم الشخصية، الأمر الذي قد يفيد في الكشف عن التنوع في القدرات الإنسانية والإمكانات المذهلة للعقل البشري، والأمر الذي قد يفيد أيضاً في الكشف عن أكبر عدد ممكن من الطاقات البشرية التي تقع في الصف الأول، مما يمكن أن يوظف في أي مجتمع من المجتمعات.

وانطلاقاً مما سبق تأخذ مشكلة البحث الحالي إطارها المحدد، لتكون على النحو التالي:

«الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين وعلاقتها بسماتهم الشخصية: دراسة ميدانية في بعض الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة دمشق».

وفي التصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة في الأداء بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق على مقياس ميداس للذكاءات المتعددة، تعزى إلى الفروق في التخصص الدراسي (الكليات النظرية، الكليات التطبيقية)؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة في الأداء بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق على مقياس ميداس للذكاءات المتعددة، تعزى إلى الفروق في الجنس (الذكور، الإناث) ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة في الأداء بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق على مقياس ميداس للذكاءات المتعددة، تعزى إلى الفروق في السنة الدراسية (الأولى، الثالثة)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة في الأداء بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق على اختبار العوامل الستة عشر للشخصية، تعزى إلى الفروق في التخصص الدراسي (الكليات النظرية، الكليات التطبيقية)؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة في الأداء بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق على اختبار العوامل الستة عشر للشخصية، تعزى إلى الفروق في الجنس (الذكور، الإناث) ؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة في الأداء بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق على اختبار العوامل الستة عشر للشخصية، تعزى إلى الفروق في السنة الدراسية (الأولى، الثالثة) ؟

7- كيف تبدو العلاقة بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين موضوع البحث؟

ـ فرضيات البحث:

ينطلق البحث الحالي من الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاءات المتعددة بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق، تعزى إلى التخصص الدراسي (الكليات التطبيقية، الكليات النظرية).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاءات المتعددة بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق، تعزى إلى الجنس (الذكور، الإناث).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاءات المتعددة بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق، تعزى إلى السنة الدراسية (الأولى، الثالثة).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في السمات الشخصية بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق، تعزى إلى التخصص الدراسي (الكليات التطبيقية، الكليات النظرية).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في السمات الشخصية بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق، تعزى إلى الجنس (الذكور، الإناث).
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في السمات الشخصية بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق، تعزى إلى السنة الدراسية (الأولى، الثالثة).
7. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق.

ـ مصطلحات البحث:

1- **الطالب المتفوق في الجامعة هو:** "الطالب الذي يرتفع في إنجازه أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانهم"، (زحلوق، 1995، ص40).

ويعرف إجرائياً بأنه: الطالب الذي لا يقل معدل درجات نجاحه في السنة الانتقالية عن 70% في الكليات النظرية والتطبيقية المدروسة، وذلك بناءً على ما جاء في المادة /19/ من اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات الصادر بالمرسوم /250/ بتاريخ 10-7- 2006.

2- **الذكاء (Intelligence)**: يتبنى البحث الحالي تعريف جاردنر للذكاء بأنه: "قدرة نفسحيوية كامنة لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات، أو لخلق النتاجات التي لها قيمة في ثقافة ما"، (Gardner, 1999a, P34).

3- **الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences)**: يقترح جاردنر أن الإنسان يمتلك ثمانية ذكاءات متمايزة على الأقل، ولكل منها مجموعته الخاصة به من القدرات التي يمكن ملاحظتها وقياسها، وهذه الذكاءات هي:

3-1- "**الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence)**، وهو: الحساسية لطبقة الصوت، واللحن، والإيقاع، والجرس، والوجوه الانفعالية للأصوات"، (قوشحة،2003،ص126).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بالذكاء الموسيقي، والتي تضمنها مقياس ميداس للذكاءات المتعددة.

3-2- "**الذكاء الجسمي الحركي (Bodily-Kinesthetic Intelligence)**، وهو: الخبرة والكفاءة في استخدام الفرد لجسمه كله للتعبير عن الأفكار والمشاعر، وفي استخدام الفرد ليديه لإنتاج الأشياء أو تحويلها"، (جابر، 2003، ص11).

ويعريف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بالذكاء الحركي، والتي تضمنها مقياس ميداس للذكاءات المتعددة.

3-3- "**الذكاء المنطقي الرياضي (Logical-Mathmatical Intelligence)**، ويشير إلى: القدرة على إدراك الأنماط، والتفكير المنطقي، والتعامل مع الأرقام، والتمكن من العمليات الرياضية"، (طه، 2006، ص233).

ويعريف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بالذكاء المنطقي الرياضي، والتي تضمنها مقياس ميداس للذكاءات المتعددة.

3-4- "**الذكاء المكاني (Spatial Intelligence)**، هو: القدرة على رؤية الأشياء والأشكال، وصنع التخيلات العقلية، والتعامل مع الفنون البصرية والمعمارية"، (فارس، 2006، ص14).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بالذكاء البصري المكاني، والتي تضمنها مقياس ميداس للذكاءات المتعددة.

3-5- "**الذكاء اللغوي (Linguistic Intelligence)**، وهو: الحساسية للأصوات، والأوزان الشعرية، ومعاني الكلمات، والوظائف المختلفة للغة" (قوشحة، 2003، ص127).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بالذكاء اللغوي، والتي تضمنها مقياس ميداس للذكاءات المتعددة.

3-6- "**الذكاء الاجتماعي (Interpersonal Intelligence)**، وهو: القدرة على قراءة رغبات الآخرين ومقاصدهم، حتى ولو لم تكن واضحة، وعلى إدراك الفروق بينهم في دوافعهم ومقاصدهم وحالاتهم الوجدانية والمزاجية"، (أبو حطب، 1996، ص160).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بالذكاء الاجتماعي، والتي تضمنها مقياس ميداس للذكاءات المتعددة.

3-7- "**الذكاء الشخصي (Intrapersonal Intelligence)** وهو: القدرة على معرفة الذات وفهمها والتصرف توافقياً على أساس تلك المعرفة، حيث يكون لدى الفرد صورة دقيقة عن نواحي قوته وحدوده والوعي لمقاصده ودوافعه ورغباته وحالاته المزاجية والانفعالية"، (جابر، 2003، ص12).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بالذكاء الشخصي، والتي تضمنها مقياس ميداس للذكاءات المتعددة.

3-8- "**الذكاء الطبيعي (Naturalistic Intelligence)، وهو:** القدرة على إدراك وتصنيف أنماط الموجودات وأنواعها في الطبيعة"، (طه، 2006، ص234).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بالذكاء الطبيعي، والتي تضمنها مقياس ميداس للذكاءات المتعددة.

4- **السمة (Trait)**، وهي : "نزوع الشخص للاستجابة بطريقة معينة نحو نوع معين من المؤثرات" (الرفاعي، 1992، ص16). "ولا تأخذ كلمة النزوع تفسيراً بيولوجياً أو فيزيولوجياً، وإنما تشير إلى التكرار والاستمرار في الإجابة"، (عز، 1990، ص12). ويتبنى البحث الحالي تعريف كاتل للسمة بأنها: "مجموعة ردود الأفعال أو الاستجابات التي يربطها نوع من الوحدة التي تسمح لهذه الاستجابات بأن توضع تحت اسم واحد، وأن تعالج بالطريقة ذاتها في معظم الأحوال"، (العنزي، 1998، ص90).

والسمات موضع الاهتمام في البحث الحالي هي:

4-1- "**العامل A الدفء (Warmth): الدافئ مقابل المتحفظ:** يتصف الشخص الدافئ بأنه صريح وسهل المعاشرة، على حين يتصف المتحفظ بأنه منعزل ومتصلب وحذر"، (الغامدي، 2005، ص50).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بمقياس الدفء، والتي تضمنها اختبار العوامل الستة عشر للشخصية.

4-2- "**العامل B المحاكمة (Reasoning):المجرد مقابل المحسوس:** يتصف أصحاب الدرجة المرتفعة على هذه السمة بقدرتهم على حل المسائل الاستنتاجية على حين يتصف أصحاب الدرجة المنخفضة بضعف القدرة على المحاكمة"، (عبد الرحمن، 1998،ص497).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بمقياس المحاكمة، والتي تضمنها اختبار العوامل الستة عشر للشخصية.

4-3- "**العامل C الاستقرار الانفعالي (Emotionally Stability):المستقر انفعالياً مقابل الانفعالي:** يتصف الشخص المستقر انفعالياً بأنه متزن، ويستجيب على نحو أوفى من المطلوب في المناقشة أو مواقف الخطر أو الضغوط الاجتماعية، على حين يتصف الانفعالي بأنه سريع القابلية للاستثارة، ويبدي الحب والكره والغضب وغيرها من الانفعالات على نحو زائد"، (لازاروس، 1993، ص59).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بمقياس الاستقرار الانفعالي، والتي تضمنها اختبار العوامل الستة عشر للشخصية.

4-4- "**العامل E السيطرة (Dominance): المسيطر مقابل المراعي لرغبات الآخرين:** يتصف الشخص المسيطر بأنه حازم، ومكافح، وتنافسي، وعنيد، على حين يتصف المراعي لرغبات الآخرين بأنه متواضع، وسهل القياد، ومجامل"، (الجهني، 1997، ص7).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بمقياس السيطرة، والتي تضمنها اختبار العوامل الستة عشر للشخصية.

4-5- "**العامل F الحيوية (Liveliness): الحيوي مقابل الجدي:** يتصف الشخص الحيوي بالعفوية والنشاط، على حين يتصف الجدّي بالهدوء والحذر"، (البقاعي، 2002، ص53-54).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بمقياس الحيوية، والتي تضمنها اختبار العوامل الستة عشر للشخصية.

4-6- "**العامل G مراعاة الأنظمة (Rule-Consciousness): مراعي الأنظمة مقابل الاستغلالي:** يتصف الشخص المراعي للأنظمة بأنه حي الضمير، وأخلاقي، ومثابر، على حين يتصف المستغل بأنه نفعي وغير مكترث بالقواعد والقوانين"، (الجهني، 1997، ص7).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بمقياس مراعاة الأنظمة، والتي تضمنها اختبار العوامل الستة عشر للشخصية.

4-7- "**العامل H الجرأة الاجتماعية (Socially Boldness): الجريء اجتماعياً مقابل الخجول:** يتصف الشخص الجريء اجتماعياً بأنه مغامر، ومنفتح الشخصية، ومقدام في المواقف الاجتماعية، على حين يتصف الخجول بأنه يتأثر بأي تهديد، ويكره أن يمتدح على إنجازاته"، (الجهني، 1997،ص8).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بمقياس الجرأة الاجتماعية، والتي تضمنها اختبار العوامل الستة عشر للشخصية.

4-8- "**العامل I الحساسية (Sensitivity): الحساس مقابل المنفعي:** يتصف الشخص الحساس بأنه رقيق، وحدسي، وعطوف، وتسيّره المشاعر، حيث لا يقوم بشيء من شأنه أن يكدر عليه مشاعره، على حين يتصف المنفعي بأنه واقعي، وغير ودود، ولا يكترث بتكدير الآخرين، إذا كان هذا ما يجب أن يفعله"، (لازاروس، 1992، ص60).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بمقياس الحساسية، والتي تضمنها اختبار العوامل الستة عشر للشخصية.

4-9- "**العامل L الحذر (Vigilance): الحذر مقابل الواثق بالآخرين:** يتصف الشخص الحذر بالتوتر وعدم القدرة على الثقة بالآخرين، على حين يتصف الواثق بالآخرين بالاسترخاء الداخلي والغيرية المفعمة بالثقة"، (لازاروس، 1992، ص61)، (البقاعي، 2002، ص58).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بمقياس الحذر، والتي تضمنها اختبار العوامل الستة عشر للشخصية.

4-10- "**العامل M الشرود (Abstractedness): شارد الذهن مقابل الواقعي:** يتصف الشخص الشارد الذهن بأنه غير تقليدي، وينتبه للمثيرات الفكرية أكثر من الانتباه للمثيرات الحسية، ولا يستمتع بسماع تفاصيل الحوادث، على حين يتصف الشخص الواقعي بأنه يركز على المحيط ومتطلباته"، (عبد الرحمن، 1998، ص501).

وتعرف إجرائياً بأنها: : الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بمقياس الشرود، والتي تضمنها اختبار العوامل الستة عشر للشخصية.

4-11- "**العامل N الخصوصية (Privateness): الخصوصي مقابل الصريح:** يتصف الشخص الخصوصي بالحذر، وعدم البوح بأسراره الذاتية خلافاً للشخص الصريح الذي يفصح عن مشاعره بصدق"، (البقاعي، 2002، ص61).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بمقياس الخصوصية، والتي تضمنها اختبار العوامل الستة عشر للشخصية.

4-12- "**العامل O الترقب (Apprehension): المترقب مقابل الواثق بنفسه:** يتصف الشخص المترقب بالقلق، والنزعة للتأمل، والبكاء بسهولة، والشعور بالوحدة، وانتقاص قيمة الذات، على حين يتصف الواثق بنفسه برباطة الجأش والطمأنينة"، (عبد الرحمن، 1998، ص503).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بمقياس الترقب، والتي تضمنها اختبار العوامل الستة عشر للشخصية.

4-13- "**العامل Q1 الانفتاح على التغيير (Opennes To Change): المنفتح على التغيير مقابل المتمسك بالعرف:** يتصف الشخص المنفتح على التغيير بتفضيل الطرائق غير التقليدية في النظر إلى الأشياء خلافاً للشخص المتمسك بالعرف، والذي يفضل أن تجري الأمور على النحو الاعتيادي الذي تعوّد عليه دائماً"، (البقاعي، 2002، ص63)، (لازاروس، 1992، ص59).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بمقياس الانفتاح على التغيير، والتي تضمنها اختبار العوامل الستة عشر للشخصية.

4-14- "**العامل Q2 الاعتماد على النفس (Self-Reliance): المعتمد على نفسه مقابل المتوجه للجماعة:** يتصف الشخص المعتمد على نفسه بأنه مكتفي ذاتياً، وواسع الحيلة، ويفضل اتخاذ

قراراته بنفسه، على حين يتصف المتوجه للجماعة بأنه اجتماعي وتابع للجماعة دائماً"، (الجهني، 1997، ص7).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بمقياس الاعتماد على النفس، والتي تضمنها اختبار العوامل الستة عشر للشخصية.

4-15- "**العامل Q3 الكمالية (Perfectionism): الكمالي مقابل متقبل الفوضى:** يتصف الشخص الكمالي بضبط النفس والتنظيم، على حين يتصف متقبل الفوضى بعدم الحيوية وعدم التنظيم"، (البقاعي، 2002، ص64).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بمقياس الكمالية، والتي تضمنها اختبار العوامل الستة عشر للشخصية.

4-16- "**العامل Q4 التوتر (Tension): المتوتر مقابل المسترخي:** يتصف الشخص المتوتر بسرعة الغضب وصعوبة في النوم، على حين يتصف المسترخي بالهدوء ورباطة الجأش"، (البقاعي، 2002، ص66).

وتعرف إجرائياً بأنها: : الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن البنود الخاصة بمقياس التوتر، والتي تضمنها اختبار العوامل الستة عشر للشخصية.

5- **الشخصية (Personality):** تعد دراسة الشخصية المصدر الأساسي للكشف عن مظاهر السلوك البشري، وذلك لأن موضوع الشخصية لا يقتصر على البحث عمّا نحن عليه وإنما يمتد ليشمل ما يجب أن نكون عليه، ويتفق معظم الباحثين على أن الشخصية هي من أعقد الظواهر التي تعرّض علم النفس لدراستها، وذلك لأن الظاهرة النفسية متعددة الأبعاد ومتشعبة الجوانب، ثم إن الفصل في دراستها بين الأبعاد المختلفة للسلوك هو أمر تعسفي تقتضيه الدراسة العلمية للوصول إلى الدافع والأسباب. فالشخصية في نظر ألبورت (Allport, 1961) هي الموضوع الطبيعي لعلم النفس، وفي نظر ستاجنر (Stagner, 1974) هي أكبر ظاهرة معقدة درسها العلم، وفي نظر آيزنك (Eysenck, 1977) هي الوحدة الأساسية للدراسات النفسية، ذلك لأن الشخصية ترتبط بالعديد من مظاهر السلوك ما يؤكد الدور الذي تؤديه في تكامل السلوك واتساقه (عبد الخالق، 1992)، (آل علي، 2003).

لقد تعددت مفاهيم وتعريفات الشخصية تبعاً لاختلاف المدارس النفسية، فالشخصية يمكن أن تعرف بدلالة الحاجة (Need) أو العادة (Habit) أو السمة (Trait) أو النمط (Type).

يعرف جوردن ألبورت (G. Allport, 1961) الشخصية بأنها "ذلك التنظيم الديناميكي الذي يكمن داخل الفرد، وينظم كل الأجهزة النفسية والجسمية التي تملي على الفرد طابعه الخاص في السلوك والتفكير"، (مخائيل، 1999، ص ص89-90).

أما بارنر (Barner, 1988) فإنه يعرفها على أنها "مجموعة ردود أفعال الشخص في المجتمع، وعن طريقها يتميز الأشخاص في المجتمع الواحد ومن خلالها يمكن التنبؤ بتصرفات الأشخاص تجاه قضية معينة وبسلوكاتهم.

وأما آيزنك (Eysenck, 1977) فيعرفها بأنها ذلك التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما لطباع الفرد ومزاجه وتكونه العقلي والجسمي، والذي يحدد أساليب توافقه الفريد مع البيئة التي يعيش فيها على نحو مميز"، (الجهني، 1997، ص54).

ويعرف كاتل (R. Cattell) للشخصية بأنها "مايمكّننا من التنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين"، (عبد الخالق، 1992، ص15)، وذلك نظراً لاعتماد البحث الحالي نظلرية كاتل في الشخصية على نحو خاص.

وبناء على هذه التعريفات وغيرها كثير، نستنتج أن الشخصية هي مجموعة من السمات والخصائص العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية التي تميز الفرد من غيره وتعطيه سمة التفرّد أو التميز.

5-1- **السمات الشخصية (Personality Traits)**: تعرف السمات الشخصية إجرائياً في البحث الحالي على أنها الدرجات التي يحصل عليها الطلبة المتفوقون موضوع البحث الحالي بعد إجابتهم عن فقرات اختبار العوامل الستة عشر للشخصية، حيث تعبر كل درجة عن إحدى السمات الأساسية في الشخصية، والسمة الأساسية هي بعد عاملي يتكون من مجموعة من السمات الفرعية المترابطة منطقياً وإحصائياً.

ـ أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من الأفكار التالية:

1- قد يفيد البحث في تحسين التعليم وتطويره سواء كان موجهاً للطلبة المتفوقين أو العاديين، وذلك من خلال توسيع النظرة للقدرات الإنسانية، فهي تساعد المدرسين على استخدام عدد من الأنشطة والفعاليات والاستراتيجيات التدريسية التي تحفّز قدرات الطلبة وإمكاناتهم وتشجعهم على التفوق والإبداع، كما أن هذه النظرة تساعد على تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، وبالتالي الاستفادة من نقاط قوتهم في هذه الذكاءات والعمل على تطويرها ولاسيما الذكاءات التي كثيراً ما تتجاهلها الجامعة والمدرسة.

2- قد يفيد البحث في توعية الطلبة المتفوقين في الجامعة بتعدد مجالات التفوق وتنوعها، ما قد يفيد في تشجيعهم على البحث عن مواطن القوة والضعف لديهم في المجالات المختلفة الموسيقية، والحركية، والمكانية، والطبيعية، والاجتماعية، والشخصية، والعمل على تطويرها.

3- قد يفيد البحث في الكشف عن أكثر سمات الشخصية انتشاراً لدى الطلبة المتفوقين، التي تميزهم، وتسهم في تحديدهم، والكشف عنهم في الميادين المتنوعة.

4- قد يسهم البحث في الكشف عن أبرز السمات الشخصية التي تترافق مع نوع الذكاء الذي يبرع فيه الطلبة المتفوقون، ما يساعد الأهل والمربين على فهم طبيعة سلوك وحاجات أبنائهم المتفوقين.

5- قد يفتح هذا البحث المجال لأبحاث مستقبلية، تتبنى الاتجاه الحديث في اكتشاف المتفوقين في المجالات المتنوعة اللغوية، والمنطقية، والموسيقية، وغيرها، بتقييم أدائهم على مهام الذكاءات المتعددة وأنشطتها.

6- قد تفيد نتائج البحث الحالي في إعداد برامج إرشادية على مستوى الطلبة لإطلاعهم على نواحي القوة والضعف لديهم، والتخصصات والمهن التي تتلاءم مع ذكاءاتهم وسماتهم الشخصية، وعلى مستوى الأهل والمعلمين والمرشدين النفسيين لزيادة معرفتهم بقدرات أبنائهم، وبسماتهم الشخصية، وبدور هذه السمات في تفوقهم.

ـ أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- كشف النقاب عن واقع الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين على المستوى الجامعي باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة كإطار نظري.

2- الكشف عن أبرز السمات التي يتميز بها الطلبة المتفوقون على المستوى الجامعي.

3- معرفة شكل العلاقة بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في الجامعة.

ـ حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على عينة من الطلبة المتفوقين في بعض الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة دمشق، ويمكن تفصيل هذه الحدود كما يلي:

1ـ المجتمع الأصلي وعينة البحث:

تكون المجتمع الأصلي للبحث من الطلبة المتفوقين في بعض الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة دمشق ممن يحققون الشرطين التاليين:

أ. النجاح في جميع المواد الدراسية في كل من السنة الأولى والسنة الثالثة.

ب. الحصول على معدل أكاديمي 70% فما فوق في كل من السنة الأولى والسنة الثالثة.

وقد وقع الاختيار على الكليات التطبيقية والنظرية التالية:

- الكليات التطبيقية: (الطب البشري، الهندسة الميكانيكية، الفنون الجميلة، الاقتصاد).
- الكليات النظرية: (الحقوق، التربية، الآداب، العلوم السياسية).

أما عينة البحث فكانت عينة من الطلبة المتفوقين الذين جرى اختيارهم من الكليات المذكورة بناء على الشرطين المحددين سابقاً والمستندين إلى المادة (19) من اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات الصادر بالمرسوم ذي الرقم (250) بتاريخ 2006/7/10، لذلك يمكننا تعميم نتائجه على مجتمعه الإحصائي، كما يمكننا بحذر تعميم نتائجه على مجتمع المتفوقين في جامعة دمشق، حيث يجري مراعاة كل من خصائص هذا المجتمع من حيث مماثلتها لخصائص مجتمع البحث الحالي، والأدوات المستخدمة في البحث.

2ـ الحدود الزمانية:

طبق البحث الحالي خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2007-2008.

3ـ الحدود العلمية: وتتضمن ما يلي:

- قياس الذكاءات المتعددة بمقياس ميداس للذكاءات المتعددة، وذلك عن طريق جمع درجات كل طالب / طالبة على البنود التي تقيس كل نوع من أنواع الذكاءات الثمانية التي يقيسها المقياس، لنحصل في النهاية على ثماني درجات لكل طالب، تعبر عن درجاته على كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة.
- قياس السمات الشخصية باختبار العوامل الستة عشر للشخصية، وذلك عن طريق جمع درجات كل طالب / طالبة على البنود التي تقيس كل سمة من السمات الست عشرة الأساسية التي يقيسها الاختبار، لنحصل في النهاية على ست عشرة درجة لكل طالب / طالبة، تعبر عن درجاته على كل سمة من السمات الشخصية التي يقيسها الاختبار.

ـ منهج البحث وإجراءاته:

تطلبت طبيعة البحث وأهدافه استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي "يهتم بوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة، ومن أهم أهداف المنهج الوصفي التحليلي جمع بيانات حقيقية ومفصلة لظاهرة أو مشكلة موجودة فعلاً لدى مجتمع معين، وتحديد المشكلات وتوضيحها، إضافة إلى إجراء المقارنات لبعض الظواهر أو المشكلات، وإيجاد العلاقات بينها، وتحديد ما يفعله الأفراد في مشكلة أو ظاهرة ما، والاستفادة من آرائهم وخبراتهم في وضع تصور وخطط مستقبلية، واتخاذ القرارات الملائمة لمواقف متشابهة مستقبلاً"، (ملحم، 2007، ص370).

ـ أدوات البحث:

استخدمت الأدوات التالية في البحث:

1. السجلات الجامعية التي في أقسام الامتحانات التابعة لكل كلية من الكليات المدروسة وتتضمن أسماء الطلبة في كل سنة من سنوات الدراسة مرفقة بمعدلاتهم في كل سنة وبعلاماتهم التي حصلوا عليها في كل مادة من مواد الدراسة.

2. اختبار العوامل الستة عشر للشخصية (ع.ش.16)، والمعد للبيئة السورية من قبل البقاعي (2002)، ويتكون من (185) بنداً يكشف عن ست عشرة سمة أساسية، هي الدفء، والمحاكمة، والاستقرار الانفعالي، والسيطرة، والحيوية، ومراعاة الأنظمة، والجرأة الاجتماعية، والحساسية، والحذر، والشرود، والخصوصية، والترقب، والانفتاح على التغيير، والاعتماد على النفس، والكمالية، والتوتر، وتتطلب الإجابة عنها نحو (35–50) دقيقة. "تشير هذه السمات إلى متصل ثنائي القطب، أحد القطبين نقيض الآخر، ويجري التعبير عن هذه السمات بلغة العامل، حيث يعبر كل عامل عن تزامل مجموعة من السمات والخصائص"، (البقاعي، 2002، ص3).

3. مقياس ميداس للذكاءات المتعددة والمعد للبيئة السورية من قبل عز (تحت الطبع)، ويتكون من (119) بنداً، يكشف عن ثمانية ذكاءات، هي الذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء المكاني، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء اللغوي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والذكاء الطبيعي، وتتطلب الإجابة عنها نحو (40) دقيقة.

وقد جرى في الفصل الخامس من هذه الدراسة عرض مفصل لهذه الأدوات ولمعايير صدقها وثباتها.

الفصل الثاني

الإطار النظري

التفوق والذكاءات المتعددة والسمات الشخصية

- مقـــدمة.
- المحور الأول ـ التفوق:

أولاً ـ أهمية التفوق.

ثانيا ـ تعريف التفوق.

ثالثا ـ خصائص المتفوقين.

رابعا ـ تنمية التفوق.

- المحور الثاني ـ الذكاء والذكاءات المتعددة:

أولاً ـ الذكاء وفق مدارس علم النفس:

1. الذكاء وفق المدخل التقليدي.
2. الذكاء وفق المدخل التطوري.
3. الذكاء وفق المدخل الهيراركي.
4. الذكاء وفق مدخل الذكاءات المتعددة.
5. الذكاء وفق مدخل الذكاء الوجداني.
6. الذكاء وفق المدخل المعرفي.

ثانياً_ نظرية الذكاءات المتعددة:

1. معايير الذكاء.
2. أنواع الذكاءات المتعددة.
3. المبادئ الأساسية لنظرية الذكاءات المتعددة.
4. الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة.
5. النمو التطوري للذكاء بحسب نظرية الذكاءات المتعددة.
6. التقييم وفق نظرية الذكاءات المتعددة.
7. نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقها في مجال التفوق.
8. بعض الانتقادات الموجهة لنظرية الذكاءات المتعددة.

ثالثاً_ تطبيق النظرية في مجال التفوق.

- المحور الثالث _ السمات الشخصية للمتفوقين:

أولاً _ تعريف السمة.

ثانيا _ أهمية دراسة السمة.

ثالثا _ السمات الشخصية.

رابعا _ الشخصية من منظور نظرية السمات.

خامسا _ مقاييس الشخصية.

سادسا _ الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية.

الفصل الثاني

التفوق والذكاءات المتعددة والسمات الشخصية

ــ مقدمة:

تناول الإطار النظري للبحث محاور ثلاثة أساسية، تدور حولها متغيرات البحث، أولها التفوق، وذلك من حيث أهميته، وتعريفه، وخصائص المتفوقين، وتنمية التفوق. ثانيها الذكاء والذكاءات المتعددة الذي تناول في أحد جوانبه الذكاء وفق مدارس علم النفس وهي المدخل السيكومتري، والمدخل التطوري، والمدخل الهيراركي، ومدخل الذكاءات المتعددة، ومدخل الذكاء الوجداني، والمدخل المعرفي، على حين تناول في الجانب الآخر نظرية الذكاءات المتعددة، وذلك من حيث معايير الذكاء، وأنواع الذكاءات المتعددة، والمبادئ الأساسية للنظرية، والأهمية التربوية لها، وتطبيق النظرية في مجال التفوق، والنمو التطوري للذكاء وفق هذه النظرية، والتقييم في ضوئها، وبعض الانتقادات الموجهة لها. وأخيراً المحور الثالث الذي تناول السمات الشخصية من حيث أهمية مفهوم السمة، وأهمية دراسة السمة، والسمات الشخصية، ومقاييس الشخصية، والذكاءات المتعددة والسمات الشخصية. وفيما يلي تفصيل لكل محور من هذه المحاور الثلاث.

المحور الأول ــ التفوق:

"منذ أمد التاريخ كان تميز الأمم والحضارات مقروناً بتميز قادتها وعلمائها ومخترعيها وأدبائها وفنانيها ممن خلّدوا بنتاجاتهم وإبداعاتهم أمماً ومجتمعات، جعلوها عنواناً حضارياً بارزاً لا يمحى، يميز مجتمعاتهم، ويشار إليها بالفضل والأسبقية"، (الحروب، 1999، ص11). لذلك كان لا بد من العمل على معرفة المتفوقين وتوفير الرعاية والعناية الملائمة لهم لإطلاق طاقاتهم واستثمارها بما يفيد في تقدم المجتمع وتطوره.

أولاً ــ أهمية التفوق:

"يحتل التفوق في الوقت الحاضر مكانة هامة في عدد غير قليل من بلدان العالم، وبين ما يدل على هذه المكانة قدم العناية به، وكثرة الدراسات والأبحاث التي اتّخذت منه موضوعاً لها، إضافة إلى إنشاء الكثير من الجمعيات العلمية والتربوية والاجتماعية التي تعنى بشأن التفوق والمتفوقين"، (زحلوق، 2001، ص27)، كذلك "إقامة المؤتمرات والندوات التربوية التي جعلت التفوق في مختلف المراحل التعليمية ومنها

مرحلة التعليم الجامعي موضوعاً لها، ومن بينها ندوة التفوق الدراسي التي عُقدت في دمشق عام 1995 والتي أكدت:

1- ضرورة تصميم برامج ملائمة لتنمية قدرات الطلبة المتفوقين في مرحلة التعليم الجامعي.

2- إعادة النظر في المناهج الدراسية في مرحلة التعليم الجامعي، لتركز على تحقيق الأهداف المرتبطة بالتفوق العقلي.

3- توجيه البحوث العلمية في الجامعات إلى الاهتمام بالقضايا الملحّة في مجالات التفوق العقلي، وذلك للاستفادة منها في تنظيم برامج ملائمة للمتفوقين.

4- تطوير الأدوات العلمية المستخدمة في معرفة الطلبة المتفوقين في مرحلة التعليم الجامعي وغيرها من المراحل التعليمية، وذلك عن طريق برامج بحثية تنظمها الجامعة"، (ندوة التفوق الدراسي، 1995، ص ص170-171).

ولا شك في أن هناك الكثير من الأسباب التي أدّت إلى الاهتمام بالتفوق والمتفوقين في المرحلة الجامعية من بينها:

1) "مكانة التفوق والمتفوقين في تطور المجتمعات وتقدمها، فالانفجار العلمي والمعرفي الذي يعصف بالمجتمعات في عصرنا الحاضر، وينقلها من حال إلى حال بفضل الثورة المعلوماتية والتطور المذهل في تكنولوجيا الاتصالات، يتطلب كفاءات عقلية غير عادية، لاتوجد لدى الأفراد العاديين، والبلدان التي تنشد التقدم والتطور هي البلدان التي تحاول البحث عن العقول المتميزة القادرة على التطوير والتغيير والاختراع والتجديد وحسن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإدارة عجلة التقدم"، ثم إن "الدول التي تريد التقدم اليوم هي الدول التي تحاول البحث عن الطاقات المبدعة والعقول النيرة والمتميزة من بين أفرادها، ما يختصر عليها الزمن والجهد في عملية التقدم بوساطة النتاجات والأعمال التي يقدمونها، ولعله من الملائم الاستشهاد هنا بما ذكره تورانس في دراسته التي نشرها في عام 1980 عن انطباعاته المتعلقة بزيارته إلى اليابان، حيث أشار إلى أن العالم الغربي وخاصة الولايات المتحدة ما لم يسارع إلى القفز فوق الواقع الحالي وصولاً إلى الغد على جسر من التفوق والتميز والإبداع، فإن أمة ذات (115) مليوناً من المنجزين، أي اليابانيين، سوف تصبح خلال حقبة وجيزة الأمة الأولى في العالم على المستويات الصناعية والاقتصادية والعلمية والفنية كافة، خاصة أن بوادر هذا التميز بدأت تبدو بشكل جلي

في بناء استراتيجية جديدة للتعلم والتعليم تعتمد على نحو أساسي استثمار نتائج البحوث والدراسات المتعلقة بالتفوق والإبداع وتطبيقاته.

2) أهمية التفوق في مواجهة التحديات، فالدول الآخذة بالنمو والتي تمثل ثلثي دول العالم تقريباً تعاني من تحديات عدّة لها آثارها السلبية في مجالات التنمية، ومن بينها التفجر السكاني، والجهل، والمرض، وانتشار المخدرات، وعمالة الأطفال، والحرمان من كثير من مقوّمات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، وهو ما يتطلب تقديم حلول إبداعية لمواجهة هذه التحديات.

3) لقد أصبح من الواضح اليوم في عصر العلم والتكنولوجيا الحديثة أن مستقبل الأمم لم يعد يعتمد مجرد القوى العاملة فيها فحسب، بل العقول المتميزة القادرة على قيادة عمليات التطوير والتجديد في مختلف المجالات، ثم إن الحصول على الأدوات التكنولوجية الحديثة لا يجعل المجتمع متقدماً، حيث أن هذه الأدوات لا تستطيع وحدها تمكين المجتمع من حل مشكلاته ومواجهة تحدياته، في حال كان يفتقر للأفراد المتفوقين من أبنائه.

4) إن الإنسانية اليوم تقف على أعتاب عصر جديد تمت تسميته بعصر ما بعد التصنيع أو الموجة الثالثة، وهو عصر يتسم بأسلوب حياة جديدة، ويعتمد مصادر طاقة وأساليب إنتاج متعددة ومتنوعة، كما أن له طرائقه الخاصة للتعامل مع الزمان والمكان والمسافات، وكذلك له رؤيته ومبادئه الخاصة في رسمه لسياسات المستقبل، الأمر الذي يتطلب الاهتمام بالعقول المتميزة لمواكبة التغيير المطلوب والانتقال من الحضارة الصناعية إلى الحضارة الجديدة التي تجسدت في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

5) تزايد الشعور بأهمية الكشف عن المتفوقين وضرورة توفير الرعاية الملائمة لهم بعد أن تأكد بأن المتفوقين هم الثروات الحقيقية لشعوبهم وأممهم والكنوز الفعلية لها، وعن طريقهم توصلت البشرية للمخترعات والفنون والآداب والعلوم، وازدهرت الحضارة وتقدمت الإنسانية، فاستخدم الإنسان الذرّة وغزا الفضاء، وستتقدم الحضارة ما دام هناك فكر خلاق وعقل متميز.

6) إن الكشف عن المتفوقين، وبخاصة في وقت مبكر من حياتهم، وتوفير البرامج التعليمية والتربوية الملائمة لهم، يعد نوعاً من الاستثمار في الطاقات البشرية وفي رأس المال البشري، ذلك لأن هؤلاء عندما يكبرون يفيدون المجتمع في شتى المجالات"، (زحلوق وأبو الفخر، 2006، ص ص32-35).

ثانياً ــ تعريف التفوق:

"أشار عبد السلام عبد الغفار (1977) إلى صعوبة تحديد التفوق العقلي كمفهوم نفسي، وذلك لأن التفوق العقلي هو مفهوم ثقافي مثله في ذلك مثل غيره من المفاهيم التي نستخدمها في مجال علم النفس، وهو مفهوم نسبي يختلف من جماعة إلى جماعة باختلاف مستويات الحياة، وما يتطلبه الوصول إلى هذه المستويات من طاقات عقلية"، (الزند، 2004، ص267). لذلك فقد "تعددت التعريفات التي تناولت التفوق، ونحت مناحي عدّة، اختلفت باختلاف اختصاصات العاملين مع فئات المتفوقين وباختلاف المحكّات التي اعتمدوها في الكشف عنهم"، (زحلوق، 2001، ص8).

"يعد فرانسيس جالتون (Francis Galton) من بين السبّاقين إلى الوقوف عند موضوع التفوق، وذلك في نهاية القرن التاسع عشر، حيث نظر إلى التفوق في ضوء الإنجاز العالي الذي ينطلق من القدرة والحماسة والقوة على القيام بعمل يتطلب الكثير من الجهد"، (زحلوق، 1990، ص80). إلا أنه و"في أوائل القرن العشرين ظهر اتجاه جديد ربط التفوق العقلي بنسبة الذكاء على اختبار ستانفورد بينيه، ويعود الفضل في ذلك إلى كل من لويس تيرمان (Tearman, 1921) الذي استخدم نسبة ذكاء (140) فأكثر باستخدام مقياس ستانفورد بينيه لمعرفة الأطفال المتفوقين، وإلى ليتا هولنجورث (Hollingworth, 1923, 1934) التي حددت معاملات ذكاء تراوحت بين (130) فأكثر باستخدام المقياس نفسه لانتقاء الأطفال الملتحقين بفصول المتفوقين، وعرفت الطفل المتفوق بأنه: الطفل الذي يضعه معامل ذكائه ضمن أفضل 1% من القطاع السكاني الذي ينتمي إليه"، (القريطي، 2005، ص53)، ومنذ ذلك الوقت انتشر استخدام معامل الذكاء محكّاً للكشف عن المتفوقين، وتنوعت نسب الذكاء المعتمدة للدلالة على التفوق العقلي، حيث "ذكر أولسون (Aulson) أن الطفل المتفوق هو من تبلغ نسبة ذكائه (130) درجة أو أكثر، وكان بولدوين (Boldwin) من بين من أخذوا بمعامل ذكاء مقداره (130) درجة أيضاً حدّاً أدنى للتفوق العقلي، أما دنلاب (Denlap) فقد اكتفى بحاصل ذكاء قدره (120) درجة، واقترح القول بثلاثة مستويات للمتفوقين هي:

أ. المتميزون وحاصل ذكائهم من (120−125) درجة إلى (135−140) درجة.

ب. المتفوقون وحاصل ذكائهم من (140) درجة إلى (170) درجة.

ج. العباقرة وهم الذين يزيد حاصل ذكائهم على (170) درجة.

أما ديفيس (Devis) فقد رأى أن حدود التفوق تبدأ بحاصل ذكاء قدره بين (117−127) درجة، وصنف التفوق العقلي من حيث حاصل الذكاء ضمن ثلاثة مستويات كما يلي:

أ. متفوق وحاصل ذكائه (117–127) درجة.

ب.متفوق جداً وحاصل ذكائه (128) درجة إلى (138) درجة.

ج. لامع وحاصل ذكائه (139) درجة فما فوق"، (زحلوق، 2001، ص ص38–39).

إلا أن "ربط مفهوم التفوق العقلي بمعاملات الذكاء المرتفعة أدّى إلى تجاهل المظاهر والأنماط الأخرى من التفوق في الفنون والموسيقى والقيادة والرياضة وغيرها"، (القريطي، 2005، ص53)، لذلك نشأ اتجاه جديد يرى أنه من الضروري التركيز على تحصيل الطالب، وعدم الاعتماد على معامل الذكاء محكّاً وحيداً لمعرفة المتفوقين، لأنه لم يعد كافياً"، (أبو سماحة، محفوظ، والفرح، 1992، ص34).

"ومن أبرز الذين وقفوا عند هذا المنحى في تحديدهم للتفوق العقلي باسو (Basso) الذي عرف التفوق العقلي بأنه: "القدرة على الامتياز في التحصيل"، (محمد، 2004، ص283)، وقد "تبنّت الجمعية الوطنية للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية تعريفاً مماثلاً عندما عرفت المتفوق عقلياً بأنه: كل فرد يستطيع أن يحصّل باستمرار تحصيلاً مرموقاً في أي مجال من المجالات المتنوعة"، (عبيد، 2000، ص25)، وعرفت زحلوق (2001) التفوق الأكاديمي بأنه: "الارتفاع الملحوظ في التحصيل أو في الإنجاز الدراسي فوق الأكثرية أو المتوسطين من الأقران"، (زحلوق، 2001، ص15).

والجدير بالذكر أن "الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء العام كما يقاس باختبارات كاختبار ستانفورد بينيه والتحصيل الأكاديمي تشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين تتراوح ما بين 0.25 إلى 0.36"، (الطنطاوي، 2008، ص ص21–22)، ما أدى إلى أن يعيد بعض المربين والباحثين النظر في مفهومهم عن التفوق، فتوجهت أنظارهم إلى التنظيم العقلي لجيلفورد الذي توصل إلى تصور جديد للتكوين العقلي للفرد يقوم على ثلاثة أبعاد، هي العمليات العقلية، ومحتوى هذه العمليات أي المادة المستخدمة في العمليات، ونتائج هذه العمليات"، (عبد الغفار، 1977، ص ص53–55).

"ويبين عاقل، بناء على المنحى الذي يورده جيلفورد، أن الطفل المبدع هو الطفل الذي يظهر نوعاً من أنواع السلوك التي تشمل الاستنباط، والتأليف، والتخطيط، والاختراع، والتعميم" (زحلوق، 1990، ص82).

وهناك اتجاه خامس يمثل الباحثين الذين يعتمدون مصطلح الموهبة عند الحديث عن التفوق مثل هيلدرت (Hildert) التي ذكرت أن المتفوق هو "ذلك الفرد الموهوب سواء كانت موهبته في مجال أكاديمي أو كانت في مجال آخر مثل الموسيقى، والرسم، والتمثيل، وغيرها"، (زحلوق، 2001، ص15).

"أما بداية السبعينات فقد شهدت ظهور نظرة جديدة إلى التفوق العقلي تدعو إلى الأخذ بالمنحى الشمولي في تحديده، الذي لا يكتفي بمحك أو معيار واحد من المحكات المذكورة سابقاً، بل يؤكد ضرورة أخذها مجتمعة، ومن أصحاب هذا الاتجاه مارلاند (Marland) حين أشار إلى وجود ست مجموعات للأطفال المتفوقين، وتتضمن كل مجموعة منها أطفالاً أظهروا إنجازات عالية أو لديهم قدرات متميزة في أي من الجوانب التالي: قدرة عقلية عامة، استعداد دراسي خاص، تفكير إبداعي، قدرة على القيادة، فنون مرئية أو مسرحية، قدرة نفسية حركية (الرياضة مثلاً)، إضافة إلى التحديد الذي ذهب إليه مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية لعام 1978، والذي تبناه فيما بعد قانون الكزنغرس الأمريكي لعام 1981 وفيه القول إن الأطفال المتفوقون في مستوى ما قبل المدرسة أو المدرسة الابتدائية أو الثانوية هم الذين يحملون قدرات كامنة تقدم الدليل على مقدرات إنجاز عالية في ميادين عقلية وإبداعية ودراسية، أو في مجالات القيادة، أو في مجالات الفنون المعتمدة على البصر، وهم الذين يحتاجون للأسباب المذكورة أعلاه إلى خدمات أو فعاليات لا توفرها المدرسة العامة" (Clark, 1983, p5).

وهكذا يتبين لنا تعدد التعريفات والمحكات المستخدمة في تحديد المتفوقين والكشف عنهم، حيث تنوعت بين نسب الذكاء، والتحصيل الدراسي، والقدرة على التفكير الإبداعي، والموهبة، والمنحى الشمولي الذي يأخذ بكل ما سبق، إضافة إلى القدرة على القيادة الاجتماعية أو القدرة النفسحركية.

والبحث الحالي يأخذ نظرياً بالمنحى الحديث في تحديد المتفوقين، ويعتبر المتفوق هو كل فرد يتميز في أي مجال من المجالات التالية: القدرة العقلية العامة التي يعبر عنها بحاصل الذكاء، والقدرة من الذكاء، والتفكير الإبداعي، والموهبة، والتحصيل الدراسي، والقيادة، والفنون، والرياضة، وغيرها.

وكما هو ملاحظ أعلاه، فالتفوق الدراسي هو أحد محكات أو أبعاد أو مؤشرات التفوق وعليه، وبناء على دراستنا الحالية التي تقف عند المتفوقين في قطر لا يستخدم اختبارات الذكاء وإنما العلامات التحصيلية كمعيار رئيس في تحديد التفوق، فإننا نعتمد التحصيل الدراسي المرتفع كمحك في تحديد التفوق والمتفوقين، ونأخذ نظرياً في تحديد التفوق الدراسي في الجامعة بالتعريف الذي وضعته زحلوق (1995) وفيه القول: إن الطالب المتفوق في الجامعة هو الطالب الذي يرتفع إنجازه الدراسي فوق الأكثرية أو المتوسطين من رفاقه، (ندوة التفوق الدراسي، 1995).

أما إجرائياً فإننا نعرف الطالب المتفوق في الجامعة بأنه كل طالب يحصل على معدل أكاديمي (دراسي) مقداره 70% فما فوق، شريطة ألا يكون راسباً في أي من مواد سنته الدراسية، وذلك استناداً إلى المادة /119/ من اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات الصادر بالمرسوم /250/ تاريخ

2006/7/10، التي تضع شروط التفوق وفيها القول: يعد الطالب في الجامعة متفوقاً إذا نجح في جميع مواد السنة الانتقالية التي هو فيها وكان معدله الأكاديمي التراكمي لا يقل عن 70%.

فإذا ورد في البحث الحالي حديث عن المتفوقين في السنة الأولى والسنة الثالثة من المرحلة الجامعية كان المقصود الطلبة الناجحين في كل مواد السنة الأولى والطلبة الناجحين في كل مواد السنة الثالثة والحاصلين على معدل 70% فما فوق في كل منهما.

ثالثاً ــ خصائص المتفوقين:

"يعد كل فرد مخلوقاً فريداً من نوعه لما يتحلى به من خصائص وسمات وقدرات، فهو يختلف في المهارات اللغوية، والقدرات العقلية، والميول، والرغبات، وأساليب التعلم، والدافعية، ومستوى الطاقة، والنشاط، والثقة بذاته، وعاداته، وخلفيته العلمية والثقافية، وتوازن عواطفه وانفعالاته وأحاسيسه، وتكيفه الاجتماعي، وأي تعميم لأي قدرة أو خاصية على جميع أفراد المجتمع أو معظمهم يعدّ مستحيلاً، لأن لكل قدرة أو خاصية مدى ومستويات مختلفة، لا يمكن أن تتمثل جميعها في شخصية واحدة في الوقت نفسه، وفي أحوال معينة، إلاّ أنه من الممكن ملاحظتها بدقة لدى عينة من الأفراد لأغراض التعرف ووضع خطط التدريس الفعالة"، (الطنطاوي، 2001، ص18).

لقد أجريت دراسات كثيرة ومستفيضة، كان غرضها معرفة خصائص المتفوقين، وتعد دراسة تيرمان الدراسة الرائدة بين هذه الدراسات التي تناولت خصائص المتفوقين من حيث الذكاء، تليها دراسة هولنجورث في أواسط الأربعينيات من القرن الماضي، ودراسة تورانس في الستينيات التي تناولت خصائص المبتكرين، ولابد من الإشارة إلى أن تعدد المحكات والمعايير التي اعتمدت في تحديد من هو المتفوق عقلياً أدى إلى تعدد خصائصهم، فهناك خصائص المتفوقين ذكاءً، والمتفوقين ابتكاراً، والمتفوقين تحصيلاً.

"لقد أكدت النتائج التي جرى التوصل إليها نتيجة الأبحاث التي أجريت على الطلبة المتفوقين أنهم يتميزون بصحة أبدانهم، فهم أقل عرضة للأمراض، وأفضل بنية وأكثر وزناً وطولاً ووسامة وتفوقاً في التآزر البصري الحركي"، (زحلوق، 2001، ص 57)، وبمعدل النمو اللغوي ومستواه، والقراءة السليمة، والمحادثة الذكية"، (أحمد، 1998، ص281)، و"الانتباه والتعميم، والاستبصار في مواجهة المشكلات، والتحصيل العالي، والتفكير الناقد الموضوعي، والسرعة في الأداء"، (الزيات، 2002، ص106)، و"طرح التساؤلات، والفهم الجيد للعلاقات بين السبب والنتيجة، والإلحاح والتعمق في المواضيع"، (زحلوق،1995، ص42)، و"التفكير المنطقي والسريع، وحب الاستطلاع، والقدرة على حل المشكلات"، (السرور، 2002،

ص70)، و"االتذكر، واستخدام القواعد العلمية وتطبيقاتها"، (الزيات، 2002، ص107)، إضافة إلى "التكيف الاجتماعي، والاستقرار العاطفي، والثقة بالنفس، والاستقلالية، والتلاؤم مع من حولهم"، (زحلوق، 2001، ص61)، و"المثابرة، والمرح، والتفاؤل، والاكتفاء الذاتي، والخلو من الأعراض العصابية، والإرادة القوية، والصبر، والتسامح"، (الأحمدي، 2006، ص922)، و"القدرة على قيادة الجماعة والرغبة في التعامل مع من هم أكبر سناً، والاندماج في الجماعة، والامتثال لمعاييرها"، (سليمان وأحمد، 2001، ص65).

ويجمل ويب (Webb) خصائص المتفوقين بما يلي: " القدرة العالية على القراءة المبكرة، وحصيلة جيدة من المفردات، وفهم أعمق لدقائق اللغة، وقدرة عالية على التركيز والانتباه لوقت طويل، وحفظ كمية كبيرة من المعلومات، وتعلم المهارات الأساسية بسرعة ومن دون تمرين، وحب عال للاستطلاع وعمل الأشياء والتجارب بطرائق مختلفة، وتركيب الأفكار والأشياء بطريقة غير عادية، وببديهة حاضرة، وتعدد الميول والمواهب"، (زحلوق، 2001، ص61).

أما جورج (George, 1992) فإنه يشير إلى أن من أهم خصائص المتفوقين وسماتهم ما يلي: "الذكاء المرتفع، وسهولة التعلم والتذكر، ودقة الملاحظة، وتفضيل الاستقلالية في التعلم، والمواظبة، والالتزام بالمهمة، والاستمتاع بالأعمال غير المهيأة تماماً، والذاكرة القوية والمتّقدة، والاستمتاع بالتحديات الصعبة، وصعوبة الانصياع لأفكار الغير، والملل من الواجبات والأعمال التقليدية الروتينية، ورهافة الحس، والقدرة العالية على إنتاج الأفكار الأصيلة، وتفضيل المهام ذات النهايات المفتوحة، والمرونة في التفكير، والقدرة العالية على التنظيم والتخطيط، والقدرة الجيدة على إصدار الأحكام، والعلاقات الاجتماعية الجيدة، والثقة العالية بالنفس، والاستقلالية في التفكير، والقدرة على تحمل المسؤولية، والقدرة على إقناع الآخرين، والقدرة على التقييم الذاتي، والقدرة على التركيز والانتباه لمدة طويلة، والرغبة المتّقدة في المزاح والتنكيت، والدقة والانضباط، والإتقان في العمل"، (George, 1992, pp16-24).

وفي دراسة للحنبلي أجريت في عام 1989 وتناولت العلاقة بين التفوق العقلي وبعض جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية، تبين أن الطالب المتفوق يتسم مقارنة بغيره من العاديين بأنه أكثر قدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي نظراً لارتفاع مستوى ذكائه، وأكثر اعتماداً على نفسه في تقدير سلوكه إزاء المواقف الغامضة التي تواجهه وذلك نظراً لما يتمتع به من اكتفاء ذاتي وثبات انفعالي وثقة بالنفس وقدرة على المثابرة وتحمل المسؤولية، كما أن ارتفاع معدل ذكائه يجعله يدرك العناصر المتباينة الموجودة في الموقف، ويكون أقدر من غيره على إدراك الاحتمالات المختلفة للسلوك وما يترتب على سلوكه حيالها، يضاف إلى ذلك القدرة على التوافق والانسجام مع الآخرين، ويتفهم أهمية

العلاقات الاجتماعية، ويتكيف تكيفاً حسناً، ويتقبل أحكام الجماعة باحترام ورضى ويشارك في نشاطاتها ويعمل على تحقيق أهدافها، ويتصف بعلاقاته الحسنة مع أهله وزملائه ومدرسيه وبيئته الاجتماعية المحيطة به، كما يتسم سلوكه بالهدوء والرزانة وضبط النفس وقوة العزيمة، (الحنبلي، 1989).

أما دراسة معوض التي أجريت في عام 1994 ووقفت في موضوعها عند مقارنة الطلبة المتفوقين بالطلبة العاديين على مستوى المرحلة الثانوية فقد أوضحت أن من أهم ما يتميز به الطلبة المتفوقون من سمات وخصائص ما يلي: الاكتفاء الذاتي والاعتماد على النفس، وقوة الأنا التي تنم عن الثبات الانفعالي، والمخاطرة والإقدام وحب المجازفة، والثقة بالنفس، والذكاء، والقدرة على القيادة، والقدرة على تحمل المسؤولية، والمثابرة وقوة العزيمة، والتفكير المنطقي، والدافع القوي للتعلم، والواقعية، (معوض، 1994 ب).

وهكذا نلاحظ أن المتفوقين يتميزون بخصائص وسمات يجب الانتباه إليها والعمل على توفير بيئة ملائمة تنسجم معها، حيث تسهم في تحقيق حاجات المتفوقين، وفي تحفيز قدراتهم وإمكاناتهم بدلاً من إعاقتها، ومن هنا يكون السؤال: كيف ننمي التفوق ؟.

رابعاً ــ تنمية التفوق:

إن العوامل والأسباب التي تؤدي إلى التفوق أو عرقلته عن النمو كثيرة ومتعددة ويمكن إجمالها في قسمين رئيسين هما العوامل الوراثية والعوامل البيئية، ومع أن البحث لا ينكر آثار العوامل الوراثية في تكوّن الفرد وتنشئته إلا أنه يؤثر التوقف عند العوامل والأسباب التي يكثر تواترها في الدراسات المختصة.

تشير الدراسات إلى أن "المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة التي فيها المتفوق يعد عاملاً هاماً في تنمية تفوقه، ويدعم ذلك ما بينته نتائج الكثير من الدراسات عن وجود علاقة موجبة بين التفوق والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ومن بينها دراسة كل من: الطحان (1977)، وخليفة وعبد الحميد (1990)، ومنسي وعبد المجيد (1981)، وغيرها"، (زحلوق وأبو الفخر، 2006، ص225)، "فكلما تمكنت الأسرة من تهيئة الظروف الملائمة لأبنائها وإحاطتهم بالكثير من المثيرات ذات العلاقة بمجالات التفكير والتفوق التي تعينهم على استثمار قدراتهم العقلية ومواهبهم الإبداعية الكامنة أثر ذلك إيجاباً في تفوقهم وفي تطور قدراتهم"، (الزهراني، 2003، ص359).

كما "يؤثر المستوى الثقافي للأسرة أيضاً على نحو فعال في تفوق الأبناء، وذلك لأن الأسرة التي تتوافر فيها أدوات الثقافة وأنشطتها وعناصرها هي الأسرة الأقدر على توفير البيئة المشجعة للتفوق والميسرة له، وهي الأقدر على مساعدة الأبناء على التفوق والنجاح وعلى تنمية مواهبهم وإمكاناتهم

المختلفة، وتضيف فريمان (Freeman, 1991) أن مستوى تعلم الوالدين قد يظهر على المناقشات مع أبنائهم، وعلى تزويدهم بالمواد الثقافية والمعرفية المختلفة، مشيرة إلى أن الآباء ذوي المستوى المنخفض من التعلم أو غير المتعلمين كثيراً ما تخلو منازلهم من الكتب والمجلات الثقافية وأدوات التكنولوجيا التي تؤدي دوراً مهماً في تنمية القدرات العقلية لدى الأبناء"، (زحلوق وأبو الفخر، 2006، ص ص224-225).

وفيما يتعلق بأساليب التنشئة الاجتماعية فقد تبين أن إخفاق الطلبة المتفوقين إنما يرجع إلى بعض المشكلات الاجتماعية التي تواجههم، ومن بينها الاتجاهات غير السوية للوالدين في تنشئتهم"، (الغامدي، 2006، ص898) مثل "التسلط، والتشدد، والإكراه، والقسوة، والإهمال، والتقييد، والحماية الزائدة، والحد من حرية الأبناء ومن استقلاليتهم، وإكراههم على المسايرة والتبعية"، (القريطي، 2005، ص235)، لذلك كان "على الأسرة التي ترغب بتنمية تفوق أبنائها أن تشيع جواً يتسم بالتسامح والأمن والمحبة"، (أبو السميد وعبيدات، 2007، ص198)، و"المرونة في السماح لأبنائها بالقيام بأي نوع من أنواع النشاط الاستكشافي العقلي أو اليدوي، وعدم تصلبها في منع هذا النشاط"، (عبد الكافي، 2003، ص87-88)، "ويؤكد كابلان (Kaplan, 1995) ضرورة أن تشجع الأسرة أبناءها على التميز، وليس على الكمال، وهذا يتطلب منها أن تساعدهم على الوصول إلى أقصى ما تسمح به إمكاناتهم من دون إكراه أو ضغط أو وضع توقعات عالية جداً منهم، حتى لا يؤثر ذلك في تدني تقديرهم لذواتهم، ومن ثمّ إعاقة تفوقهم"، (الزعبي، 2003، ص99).

"ويشير أبو السميد وعبيدات (2007) إلى أن أساليب التنشئة التي تشجع على التفوق والإبداع هي الأساليب التي تعمل على الثقة بالأبناء واحترام أفكارهم وتشجيعهم على المبادرة والاستقلال، كما يشير إلى أن من أساليب التنشئة التي تعرقل التفوق والإبداع وتنمية المواهب التنشئة التي تعامل الأبناء على أساس أنهم غير راشدين وتمارس السلطة الأبوية القاسية وتوفر للأبناء كل الإجابات التي يطلبونها"، (أبو السميد وعبيدات، 2007، ص198).

وعن دور المدرس في تنمية التفوق فقد أشارت الدراسات إلى أن المدرس الذي يشجع على التفوق والإبداع هو المدرس الذي يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في الأساليب وفي آرائهم عن طريق تقبل التنوّع والاختلاف بينهم، ويحترم رغبة الطالب في أن يعمل على نحو منفرد أو جماعي، ويشجعه على التعبير عن ذاته في طرح مشكلاته وقضاياه، ويستخدم أساليب وطرائق تدريس متنوعة مبتعداً عن الطرائق التقليدية في التدريس مثل التلقين والإلقاء، ويتجنب النقد السلبي أو التهكمي، ويحاول تشجيع طلبته على التفوق والإبداع وامتلاك روح النقد والمبادرة (فرج، 2003).

يضاف إلى ما سبق أن من بين الأمور الأساسية التي تعرقل التفوق عن النمو افتقار المدرسة والكلية إلى التجهيزات الملائمة، والمواد والأدوات الضرورية لتفعيل طاقات المتفوقين ومقدراتهم على نحو أفضل"، (القريطي، 2005، ص ص236–237)، و"بناء الامتحانات على نحوٍ يساير مستويات الطلبة كافة، ما يؤدي بالمتفوق إلى النجاح واحتلال المراكز المتقدمة بأقل جهد ممكن، ومن دون أن تتحداه الأمور التي تتطلب مستويات عالية من المهارات العقلية، ومن ثمّ عدم تمكنه من تنمية قدراته واستعداداته على النحو المطلوب"، (زحلوق، 2001، ص31)، يضاف إلى ذلك "عدم ملاءمة المناهج الدراسية والأساليب التعليمية المعتمدة لقدرات الطلبة المتفوقين، وذلك بسبب توجّهها إلى الطلبة العاديين، وإغفالها للطلبة المتفوقين الذين يحتاجون إلى برامج تربوية خاصة بهم، تلبي حاجاتهم، وتنسجم مع قدراتهم مثل برامج الإثراء والتسريع، ما يؤدي إلى ضياع جزء كبير من وقتهم هباءً من دون استثماره بدرجة كافية، ومن ثمّ شعورهم بالسأم والملل من جو الدراسة والنفور منها"، (القريطي، 1989، ص45).

و"تشير زحلوق (1995) إلى مجموعة من الإجراءات التي يمكن الأخذ بها على المستوى الجامعي للاهتمام بالتفوق والمتفوقين والتي تضعها ضمن خطة شاملة، وهذه الإجراءات هي:

1. العمل على اكتشاف الطلبة المتفوقين في وقت مبكر، ومن الأفضل أن يكون الاكتشاف في السنة الأولى من حياتهم الجامعية، ويكون الكشف عن طريق الملاحظة المباشرة لعدد من النشاطات التي يقوم بها هؤلاء الطلبة وهم في قاعة المحاضرات أو المخبر أو اجتماعات الطلبة في مجالات أخرى، ويكون على عضو الهيئة التعليمية أن يسجل في ذاكرته، وكذلك في سجله ملاحظات بشأن ما يراه، وأن ينتهز الفرصة في المستقبل ليتأكد من سلامة ما يراه، وذلك عن طريق المواجهة المباشرة مع الطالب.

2. أن تعمل الجامعة على استصدار تشريع يسمح للمتفوقين بإنهاء مرحلتهم الجامعية (الإجازة) في حدود توفر عليهم سنة دراسية أو نصف سنة، والقصد هنا اعتماد نظام المقررات الدراسية الذي أصبحنا مهيئين للتفكير بتطبيقه.

3. أن يجري ربط المتفوقين بمؤسسات المجتمع في وقت مبكر من دراستهم الجامعية، ومن الممكن هنا مثلاً أن يجري إرسال طالب جرى اكتشافه متميزاً في قدراته الرياضية أو الفيزيائية إلى مركز البحوث، ليدعم الصلة بالمركز وليتدرب فيه، ومن ثم يجري التحاقه بهذا المركز بعد تخرجه في الجامعة، وبخاصة حين يكون هناك تشريع يقضي بتسريع دراسته وإنهاء المرحلة الجامعية الأولى في حدود ثلاث سنوات بدلاً من أربع أو أربع بدلاً من خمس.

4. أن يجري تنظيم برنامج دراسي خاص بهم يتضمن دراسات إضافية ملحقة بعدد من المواد التي يبرعون فيها، ومن الممكن الطلب إليهم هنا القيام بتلخيص بعض الكتب الجامعية على نحو ينسجم مع قدراتهم ورغباتهم وميولهم، وعرضها عرضاً نقدياً في حلقات بحث أو اجتماعات تعقد لهذا الغرض ضمن خطة النشاطات غير الصفية، ومن الممكن أن يجري تكليفهم بإعداد مشاريع بحوث علمية بإشراف أساتذتهم تُناقش مناقشة علنية.

5. أن توظف حلقات البحث توظيفاً أكثر كمالاً مما هو الحال في الواقع الآن، وأن يجري عن طريقها التدرب على كثير من مهارات التفكير النقدي والاستقصائي وحل المشكلات، ومناقشة المدرسين بها.

6. السماح للطالب اللامع في اختصاصه بالمشاركة في جلسات السيمينار التي تجري وعرضه بحثاً يُعده هو، أو تقديمه عرضاً لدراسة كتاب جامعي معين، أو غير ذلك من هذه الدراسات الإضافية التي تشجعه على مزيد من إنماء التفوق لديه.

7. السماح لبعض الطلبة المتفوقين بنشر إنجازاتهم وأبحاثهم في مجلة الجامعة، أو في مجلة يصدرها اتحاد طلاب الجامعة.

8. استحداث وحدات للبحث، وبخاصة في الكليات النظرية، يتولى العمل فيها الطلبة المتفوقون دراسياً، ويشرف عليهم أساتذة متخصصون، ويكون الغرض منها تدريب المتفوقين على مهارات البحث العلمي، وعلى إعداد مشاريع للبحوث لتهيئتهم وإعدادهم للدراسات العليا.

9. أن يقام في الكليات التي تستدعي وجود جوانب عملية مختبرات مصغرة، لتتاح الفرصة فيها للمتفوقين بتجريب ما يدور في أذهانهم من أفكار ومشكلات واختبارها.

10. استحداث وحدات إرشادية في كل كلية، مهمتها إرشاد المتفوقين وتوجيههم دراسياً، وحل بعض المشكلات التي قد تعترض سير دراستهم.

11. زيادة عدد المنح والبعثات الخارجية لهؤلاء المتفوقين، كي يأخذوا العلم من منابع خارج الجامعات في القطر، أو يكونوا على احتكاك مع العلماء الآخرين في البلدان المتقدمة، وقد يكون من الملائم هنا أن نذكر أن نظام المعاودة في كلية الطب يسمح بأن يكون جزءاً من معاودة الطالب في جامعة غير سورية.

12. تشجيع المدرس طلبته على الحوار وعلى التعلم بالطرائق الاستكشافية التي تساعدهم على تحقيق حاجاتهم، وتشجيعهم على الكشف والتنقيب والاطلاع والإبداع، والخوض في مجالات البحث

والتطوير والتقدم، وتقدير المهارات والإمكانات والكفاءات، ما ينمي شخصية الطالب الجامعي، ولاسيما الطالب المتفوق"، (زحلوق، 1995، ص ص48–50).

يتبين مما سبق عرضه أن المتفوقين يحتاجون إلى بيئة تحتوي على مثيرات مختلفة، تستثمر إمكاناتهم وقدراتهم الكامنة، وهو ما يجعل عملية الاهتمام بالمتفوقين ضرورة ملحة تقع على عاتق المعنيين بتربية المتفوقين، حتى لا تضيع هذه القدرات غير العادية سدى"، (زحلوق، 2001، ص 32).

"ولما كانت تنمية العقول البشرية إحدى المهام الأساسية في التربية، كان لابد من ملاحقة النظريات المعرفية التي تكشف أسرار العقل الإنساني وكيفية عمله، وكيفية حدوث التعلم والأخذ بأفكارها وتطبيقاتها في الممارسات التربوية"، (فارس، 2006، ص3)، ومن أهم هذه النظريات نظرية الذكاءات المتعددة لصاحبها هوارد جاردنر (Howard Gardner).

المحور الثاني ــ الذكاء والذكاءات المتعددة:

أولاً ــ الذكاء وفق مدارس علم النفس:

لقد حظي مفهوم الذكاء بأهمية كبيرة منذ القدم، وشاع استخدامه بين العلماء والعامة، لذلك ظهر الكثير من الجهود النظرية التي حاولت فهم الذكاء والعوامل المؤثرة فيه، وقد حرصت الباحثة على عرض بعض هذه النظريات للتوصل إلى فهم أعمق للذكاء، وذلك على النحو التالي:

1 ــ الذكاء وفق المدخل التقليدي:

1–1– نظرية نظرية فرانسيس جالتون (F. Galton):

"يعد فرانسيس جالتون (1883) من أوائل علماء النفس الذين اهتموا بقياس العقل البشري، وتوصل إلى أن القدرة العامة هي الذكاء وأنها أكثر أهمية من الاستعدادات الخاصة، وإلى أن ما نعرفه يأتينا عن طريق الحواس، ومن ثم فإن الحواس السليمة تعني في رأيه العقل السليم" (ياسين، 1981، ص31).

"وقد فسر جالتون الفروق الفردية بين الناس بأنها تعكس فروقاً في الرصيد الوراثي لدى كل إنسان، واعتمد في قياس الذكاء على قياس القدرات ذات الأصول البيولوجية مثل قوة العضلات، وحجم الرأس، وسرعة رد الفعل، وغيرها من القياسات التي بلغت (17) مقياساً لدى عدد كبير من الناس" (Kassin et al., 2003, p394).

"كما اكتشف جالتون أن الصفات العقلية تخضع في توزيعها للصورة الاعتدالية، ودرس العلاقات القائمة بين الصفات العقلية المختلفة وحسب معاملات الارتباط بينها" (معوض، 1994 أ، ص42).

1-2- نظرية العاملين لتشارلز سبيرمان (Ch. Spearman):

توصل سبيرمان (1904) إلى وجود عامل عام (g)، يشكل أساس القدرات العقلية الخاصة"، (Kassin & College, 2003, p402)، "ويشترك في جميع صور النشاط العقلي"، (الزيات، 1995، ص130).

وقد أشار إلى أن الذكاء هو: إدراك العلاقات والمتعلقات القائمة بالفعل بين الأشياء، أي القدرة على الاستقراء والاستنباط"، (جابر، 1996، ص40)، فهو "لم يَدْعُ العامل العام (g) الذي اقترحه الذكاء، لكنه حدده بأنه مكون من ثلاثة مفاهيم كيفية للمعرفة أطلق عليها اسم القوانين الابتكارية، وهي إدراك الخبرة، وإدراك العلاقات، وإدراك المتعلقات" (Carlson, Buskist, Martin, Hogg & Abrams, 2000, p356)، و"أضاف إليها مجموعة أخرى من القوانين، أطلق عليها اسم القوانين الكمية، وهي قانون المدى، وقانون الاحتفاظ، وقانون التعب، وقانون الضبط النزوعي، وقانون الاستعدادات الأولية"، (أبوحطب، 1996، ص ص342-343).

"وقد عدَّ سبيرمان أن العامل العام هو الطاقة العقلية العامة لدى الفرد، أما العوامل الخاصة فهي مجموعة من الآلات التي تعمل بوساطتها هذه الطاقة، وهي وفق تعريف نموذج العاملين مستقلة عن بعضها، وتتأثر بالتدريب والممارسة، على خلاف العامل العام الفطري وغير القابل للتنمية أو التعديل"، (أبوحطب، 1996، ص ص74-343).

1-3- نظرية ألفرد بينيه (Alfred Bient):

"أشار بينيه إلى الذكاء بأنه القدرة على نقد الذات، والفهم والابتكار، وتوجيه الفكر في اتجاه معين"، (شربل، 1997، ص14).

وأكد في العديد من بحوثه على أهمية المفهوم البيولوجي للذكاء، والذي قسمه إلى نوعين هما نشاط الذكاء الذي يبدو في قدرة الفرد على التكيف، ومستوى الذكاء الذي يبدو في القوة التكيفية (معوض، 1994 أ، ص113).

"ويذكر جودنف (Goodnough, 2000) أن الذكاء عند بينيه هو مزيج من عدة قدرات، وأن استخدامه لعلامة مفردة لتقرير القدرة العقلية العامة للذكاء قاده إلى الاقتناع بأن الذكاء قدرة متكاملة واحدة وغير مستقلة، يجري اكتسابها من معلومات سبق التعرض لها، وأن أفضل مايشير إليه هو النجاح المدرسي"، (قوشحة، 2003، ص ص7-8).

1-4- نظرية لويس تيرمان (L.Terman):

عرف "تيرمان (Terman, 1916) الذكاء بأنه القدرة على التفكير المجرد، أي على التفكير بالرموز من ألفاظ وأرقام مجردة من مدلولاتها الحسية"، (دويدار، 1997، ص70).

وقد تبنى تيرمان مفهوم نسبة الذكاء كمؤشر للذكاء، وقدّم في عام 1916 نسخة معدلة من اختبار بينيه أطلق عليه اسم اختبار ستانفورد بينيه والذي لاقى قبولاً كبيراً، (دافيدوف،2000،ص79).

1-5- نظرية ثورندايك (Thorndike):

"انتقد ثورندايك عمل سبيرمان عن العامل العام، ونظر إلى الذكاء بكونه عدداً من القدرات الخاصة المستقلة التي تميز السلوك الذكي"، (حاج موسى، 2004، ص56)، وكان بذلك "أول من تحدث عن تعددية الذكاء في ما يُعرف بنظرية العوامل المتعددة، كما رفض ثورندايك فكرة وجود فروق كيفية بين الأفراد تفسيراً لاختلاف مستويات الذكاء لديهم، وعدَّ أن الفروق بينهم فروق كمية من حيث عدد الوصلات التي في المخ"، (طه، 2006، ص88). "وقد قسم ثورنديك الذكاء إلى ثلاثة أنواع هي:

1. **الذكاء المجرد:** ويتمثل في القدرة على التعامل مع الأشياء المجردة كالمعاني، والرموز، والأفكار، والمفاهيم، والعلاقات الرياضية.
2. **الذكاء الميكانيكي:** ويتمثل في القدرة على التعامل مع الأشياء المادية، وأداء المهارات والمهمات الحركية.
3. **الذكاء الاجتماعي:** ويتمثل قي القدرة على التواصل مع الآخرين، وتشكيل العلاقات الاجتماعية"، (الزغول، 2004، ص257).

"إلا أن الارتباطات الموجبة التي وجدها ثورندايك بين نتائج اختباراته جعلته يغيّر نظرته عن استقلال القدرات العقلية، ويبحث عن عامل عام، تشترك فيه القدرات العقلية المختلفة"، (فارس، 2006، ص26).

1-6- نظرية ثرستون (Thurstone):

"خالف ثرستون سبيرمان، واستخلص وجود سبع قدرات منفصلة عن بعضها، أطلق عليها اسم القدرات العقلية الأولية، وقد صنفها إلى القدرة على الفهم اللفظي، والقدرة على الطلاقة اللفظية، والقدرة العددية، والقدرة المكانية، والقدرة على السرعة الإدراكية، والقدرة على التذكر، والقدرة على الاستدلال، تتحد القدرات العقلية الأولية مع بعضها لتحدث استعداداً لأي أداء عقلي"، (Carlson et al.، 2000 ، p357)، (أحمد، 2003، ص21)، لذلك فإن "القدرة العامة في رأي ثرستون ليست سوى مزيج من

القدرات الأولية بنسب معينة على العكس تماماً من رأي سبيرمان الذي يبين أن بعض الأفراد مزودون بقدرة عامة فائقة، يمكن توجيهها في مختلف الاتجاهات"، (جابر، 1996، ص135).

وتجدر الإشارة إلى أن "طموح ثرستون لاكتشاف العناصر الأساسية للذكاء لم يتحقق كاملاً بسبب وجود ارتباطات ضمنية، تقوم بين هذه العناصر، ما يعزز رأي سبيرمان في وجود عامل عام يتخلل هذه القدرات"، (الوقفي، 1998، ص224)، (شاكلتون وفيلتشر، 2001، ص ص30-31).

2 ـ الذكاء وفق المدخل التطوري:

2-1- نظرية الارتقاء المعرفي لجان بياجيه (J. Piaget):

"وصف بياجيه (Piajet) في نظريته عن الارتقاء المعرفي الذكاء بأنه: العملية التي يبني الأفراد خلالها فهماً للواقع، ويشتمل الذكاء عند بياجيه على التكيف البيولوجي، وتوازن الفرد مع محيطه، والنشاط العقلي الذي يجريه الفرد"، (Bootzin, Bower, Zatonc & Hall, 1986, p370)، فالنمو العقلي المعرفي عند جيلفورد هو شكل من أشكال التكيف البيولوجي بين الفرد والبيئة، حيث يتفاعل الفرد على نحو مستمر مع الشروط البيئية المتنوعة التي يمر بها في مراحل نموه المختلفة، وذلك في محاولة منه للاحتفاظ بنوع من التوازن بين حاجاته الخاصة ومطالب البيئة التي يعيش فيها"، (حاج موسى،2004،ص ص92-92).

"وقد حدد بياجيه مراحل النمو العقلي وفق مايلي:

الجدول(5)

مراحل النمو العقلي عند بياجيه

العمر	مرحلة النمو العقلي
شهر	تمرين على المخططات الحسية الحركية الفطرية.
1 – 4 أشهر	الاستجابات الدائرية الأولى.
4 – 8 أشهر	الاستجابات الدائرية الثانية.
8 – 12 شهر	تآزر المخططات الثانية.
12 – 18 شهر	الاستجابات الدائرية الثالثة.
18 – 24 شهر	اكتشاف وسائل جديدة من خلال التركيبات العقلية.
2 –7 سنوات	الفترة قبل الإجرائية.
7 –11 سنة.	فترة العمليات الإجرائية العيانية
11 – 15 سنة.	فترة العمليات الصورية.

وينظر بياجيه إلى النمو العقلي على أنه تغيرات متتابعة في البناء المعرفي للطفل، وأن الأطفال في جميع الثقافات يمرون بالمراحل السابقة بنفس الترتيب وإن اختلف العمر الذي تظهر فيه مرحلة معينة من المراحل السابقة، وهذه المراحل ليست وحدات منعزلة ومنفصلة، وإنما هي تغيرات متدرجة مستمرة"، (شلبي، 2001،ص27).

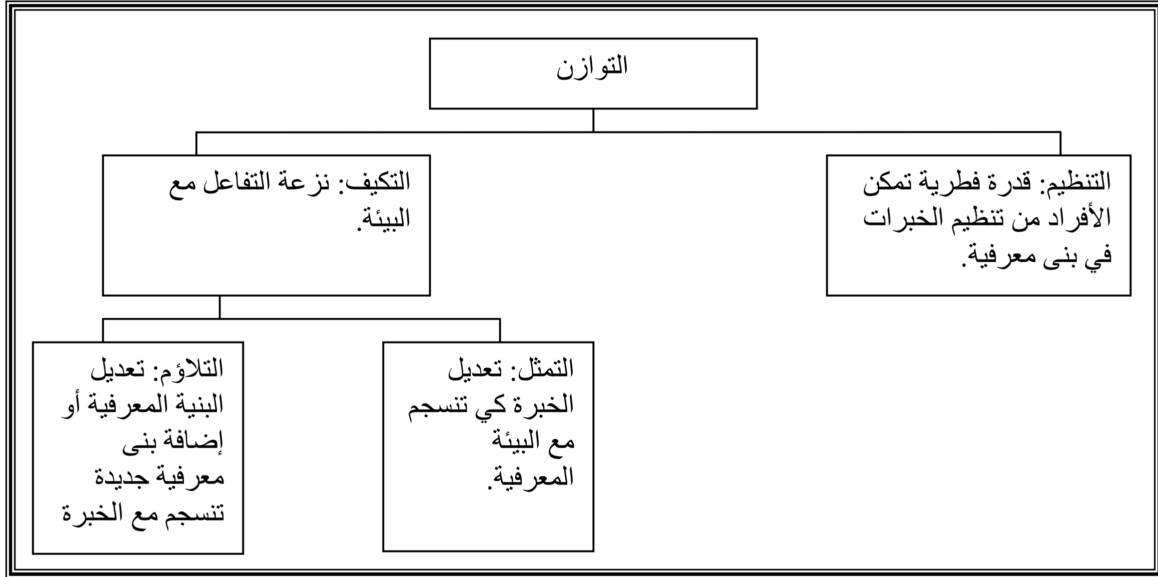
"إن الذكاء عند بياجيه هو نوع من التوازن تسعى إليه كل التراكيب العقلية، أي تحقيق الاتزان المتناسق بين العمليات العقلية والظروف المحيطة بالإنسان، وبالتالي فإن الذكاء يشتمل على التكيف البيولوجي، التوازن بين الفرد ومحيطه، والنشاط العقلي الذي يجريه الفرد"، (أبو جادو، 2006،ص19).

"كما حدد بياجيه مجموعة من عوامل النمو العقلي، تختلف من حيث درجة أهميتها وهي: عامل النضج العصبي، عامل التدريب، الخبرة المكتسبة من التفاعل مع الأشياء، التفاعلات والتبادلات الاجتماعية، وأخيراً التوازن"، (منصور، 2001،ص399).

"إضافة إلى ذلك حاول بياجيه بيان طبيعة العمليات الأولية التي يصدر عنها النمو العقلي، ورأى أنها عمليات بيولوجية في طبيعتها. وقد ميز وظيفتين أساسيتين وثابتتين للذكاء لاتتغيران مع العمر هما التنظيم والتكيف، وينظر بياجيه إلى التكيف على أساس عمليتين متكاملتين هما التمثل والمواءمة. هذا ولم يهتم بياجيه بقياس الذكاء بالطريقة الكمية بل انصب اهتمامه على الكشف عن البنى العقلية عند الطفل وكيفية تطور العمليات العقلية المعرفية لديه، والهدف الرئيسي من اختبارات بياجيه هو تحديد مرحلة النمو العقلي المعرفي التي وصل إليها الطفل أو المدى الذي يستطيع الطفل ان يعالج عنده واحداً أو أكثر من العمليات العقلية المعرفية الموصوفة من قبل بياجيه (حاج موسى، 2004، ص ص92-112).

الشكل (1)

مخطط عملية التوازن المعرفي عند بياجيه



الشكل (1) يبين مخطط لعملية التوازن المعرفي عند بياجيه"، المصدر: (الزغول،2004،ص193).

2-2- نظرية فيجوتسكي (Vygotsky):

"على عكس بياجيه الذي أعطى أولوية لعوامل النمو البيولوجي ذي الأساس الوراثي، اهتم فيجوتسكي عالم النفس الروسي بجوانب التفاعل الاجتماعي ودور البيئة في النمو المعرفي لدى الطفل، ويعتمد البناء النظري لنظرية فيجوتسكي على مفهومين أساسيين هما: الاستدخال (Internalization)، ونطاق النمو الكامن (Zone of proximal development)، وتقوم فكرة الاستدخال على أن النمو المعرفي لدى الطفل يعتمد على امتصاص المعرفة من خلال السياق الاجتماعي ثم إعادة بناء هذه المواقف داخلياً للتعرف عليها ومعرفة أبعادها، أما مفهوم نطاق النمو الممكن فيقوم على التفرقة بين مايستطيع الطفل القيام به في الوقت الحالي بناء على خبراته السابقة والحد الأقصى لإمكاناته، ومايستطيع القيام به إذا ماتوافرت له الظروف والإمكانات التي تتيح له الاستفادة من جميع إمكاناته الكامنة.

وعلى هذا الأساس انتقد فيجوتسكي اختبارات الذكاء الشائعة لأنها تقدم بيئة تقييم استاتيكية في حين أن الطفل يحتاج إلى بيئة تقييم دينامية لاتتوقف عند معرفة المستوى الحالي للطفل، بل تتقدم بشكل انتقائي يتوقف على المستوى الفردي لكل طفل"، (طه، 2006، ص ص 198-199).

3 ـ الذكاء وفق المدخل الهيراركي:

3-1- نظرية جيلفورد (Guilford):

"قدم جيلفورد (1955) تصنيفاً ثلاثياً للقدرات العقلية باسم بنية العقل (Structure of Intellect)، وصف فيه الذكاء كونه تجميعاً منتظماً من القدرات أو الوظائف لتجهيز المعلومات المتباينة المحتوى والمتباينة الصيغ"، (حسين، 2003أ، ص ص 78-91)، كما افترض فيه أن الذكاء البشري مكون من نظام ثلاثي الأبعاد، يتكون كل بعد منها من عدد من القدرات الذكائية، يشير **البعد الأول** إلى المحتوى، وله أربعة أقسام، هي المحتوى الشكلي، والمحتوى الرمزي، والمحتوى الدلالي، والمحتوى السلوكي، أما **البعد الثاني** فهو بعد العمليات، ويحتوي على خمسة أقسام، هي التقويم، والتفكير التقاربي، والتفكير التباعدي، والتذكر، والإدراك المعرفي"، (السيد، 2000، ص334)، و"**البعد الثالث** هو بعد النواتج ويقسم إلى ست مجموعات جزئية، هي الوحدات، والتصنيفات، والعلاقات، والأنظمة، والتحويلات، والتطبيقات"، (ميخائيل، 1997، ص115).

و"هكذا تصبح أنواع هذا النموذج مساوية لــ(120) نوعاً أي حاصل ضرب (5) للعمليات في (6) للنواتج في (4) للمحتويات"، (السيد، 2000، ص334)، غير أن "جيلفورد قد أعاد بعد ذلك النظر في البعد المتعلق بالمحتوى، حيث قسم أحد مكوناته وهو المحتوى الشكلي إلى محتوى بصري ومحتوى سمعي، فأصبح عدد أقسامه (5)، ومن ثمَّ أصبح عدد الأقسام الكلي (150) قسماً"، (علام، 2002، ص360)، "وفي عام 1988 عدل جيلفورد في أنواع بعد العمليات، لتضم ستة أنواع، هي المعرفة، وذاكرة التسجيل، وذاكرة الاحتفاظ، والإنتاج التباعدي، والإنتاج التقاربي، والتقويم، وبذلك يصبح عدد الأقسام المكونة لنموذج جيلفورد للتكوين العقلي (180) قسماً"، (حاج موسى، 2004، ص65)، (عدس، 1999، ص51).

و"هكذا فإن نموذج جيلفورد يعدّ تصوراً جديداً في مجال فهم طبيعة الذكاء الإنساني، فقد أضاف الكثير من الأبعاد والقدرات التي أغفلتها النظريات السابقة، مثل التفكير المتشعب والتفاعل الاجتماعي والحكم الاجتماعي وغيرها إلى بنية الذكاء، كما أعطى دفعة جديدة لإعادة النظر في بناء المناهج الدراسية وتصميمها من حيث التنويع في محتويات المناهج وخبراتها، حيث لاتقتصر على خبرات معينة، وهو ما يتيح للمتعلم توظيف عمليات عقلية متعددة في هذه الخبرات"، (الزغول، 2004، ص262).

3-2- نظرية ريموند كاتل (R. Cattel):

"توصل كاتل (1963) إلى وجود عاملين رئيسين، أطلق عليهما اسم الذكاء السائل (gf) والذكاء المتبلور (gc)، يكشف الذكاء السائل قدرات الاستنتاج، والذاكرة، ومعالجة المعلومات"، (Feldman، 1996،p299)، ويشير إلى "القدرة على تعلم استراتيجيات جديدة واختراعها للتعامل مع أنواع جديدة من المشكلات"، (Lahey, 2001, p296)، "ويجري التعبير عنه بوساطة الأداء على المهمات المتحررة من أثر الثقافة نسبياً"، (Carlson et al., 2000, pp357-358).

أما "الذكاء المتبلور فيشير إلى المعلومات والمهارات والاستراتيجيات التي تعلمها الناس بفعل الخبرة، والتي يمكن تطبيقها في مواقف حل المشكلات"، (Feldman, 1996, p299)، "ويتحدد بوساطة الأداء على مهمات تتطلب من الفرد أن يكون قد اكتسب المعلومات، ولذلك فهو يرتبط بالثقافة"، (Carlson et al.، 2000، pp357-358)، و"هو على عكس الذكاء السائل، لا يتدهور مع التقدم في السن، كما تساعد التغيرات في نوعية التدريس وفي الأوضاع البيئية في تنميته"، (قوشحة، 2000، ص21)، (رحمة، 2004، ص31).

وقد "افترض كاتل نوعاً من الارتباط بين الذكاء السائل والمتبلور، يؤثر فيه الذكاء السائل في الذكاء المتبلور أكثر مما يفعله الثاني في الأول، لذا فإن الأداء على اختبار معاني المفردات لايمثل التعلم المكتسب فقط، بل هو تجسيد لتفاعل الذكاء السائل مع المؤثرات الثقافية والتعرض للخبرات"، (عبود، 2007، ص ص29-30).

4 ـــ الذكاء وفق مدخل الذكاءات المتعددة:

اختلف هوارد جاردنر مؤسس نظرية الذكاءات المتعددة في رؤيته للذكاء عما كان دارجاً قبله عن فكرة العامل العام (g)، حيث "عرف جاردنر الذكاء في كتابه "أطر العقل" عام 1983 بأنه: "القدرة على حل المشكلات أو ابتكار المنتجات التي لها قيمة في ثقافة واحدة أو أكثر"، (جاردنر، 2004، ص21)، ثم في عام 1999 عرفه بأنه: قدرة نفسحيوية (biopsychological potential) كامنة لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات، أو لخلق المنتجات التي لها قيمة في ثقافة ما"، (Gardner, 1999b, p34)، و"يعدّ هذا التغيير المتواضع في المعنى هاماً لكونه يفترض أن أنواع الذكاء ليست أشياء يمكن رؤيتها أو عدها، بل هي قدرات أو إمكانات ـــ بافتراض أنها وحدات عصبيةـــ سوف تنشط أو لا تنشط استناداً إلى:

ـــ قيم ثقافية معينة.

ــ الفرص المتاحة في الثقافة.

ــ القرارات الشخصية التي يستخدمها الأفراد أو عائلاتهم أو مدرسوهم أو آخرون"، (جاردنر، 2005، ص36).

ويوضح جاردنر الدور الكبير للثقافة في تفوق الفرد ونجاحه بتمييزه بين الذكاءات والميادين والحقول، حيث "يتطلب كل ميدان كفاية الفرد في مجموعة من الذكاءات، كما يمكن توظيف أي ذكاء في مجموعة واسعة من الميادين المتاحة ثقافياً، ويحدث التفاعل بين الفرد وميادين الثقافة خلال عملية التنشئة، وما إن يبلغ المرء مستوى معيناً من الكفاية حتى يغدو الحقل هاماً جداً، والحقل هو تكوين من تكوينات علم الاجتماع، يتضمن الناس والمؤسسات وآليات الثواب وغير ذلك مما يطلق أحكاماً على نوعية الأداءات الفردية، و تزداد فرص تحول الشخص إلى ممارس ناجح بمقدار ما يحكم عليه حقله بأنه كفء أما إذا أخفق الحقل في الحكم على العمل أو إذا حكم عليه بالقصور فإن فرصة الإنجاز ستتقلص جذرياً"، (جاردنر، 2004، ص ص31-32).

"ويؤكد وايزمن (Wiseman, 1997) في دراسته أن الذكاء بالمعنى الذي بينه جاردنر ليس مجرد سمة للأفراد، بل هو نتاج العملية الديناميكية التي تتضمن الكفاءة الفردية، والموهبة، والقيم والفرص التي يمنحها المجتمع للفرد"، (Wiseman, 1997, p1257)، كما تدعم نتائج الدراسة التي أجراها "كاجاكي وستيرنبرج (Kajaki & Sternberg, 1993) على مصطلح الذكاء لدى آباء الأطفال الأمريكيين من أصول آسيوية ولاتينية الأهمية التي أعطاها جاردنر للثقافة والقيم السائدة فيها في تعريفه للذكاء، حيث بينت النتائج أن الآباء من جميع الجماعات العرقية، ماعدا جماعات البيض الرئيسين السائدة في الولايات المتحدة الأمريكية، يرون أن خصائص مثل الواقعية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات العملية في المدرسة هي مؤشرات أهم من حيث الدلالة على مستوى الذكاء من مجرد الأداء الأكاديمي"، (طه، 2006، ص165)، ومن ثمّ يمكننا القول إن ما يعدّ ذكاء في ثقافة ما قد لا يعدّ ذكاء في ثقافة أخرى.

"وقد توصّل جاردنر إلى أن كل فرد لديه مالا يقل عن ثمانية أنواع من الذكاء هي الذكاء الموسيقي، والذكاء المكاني، والذكاء الجسمي، والذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والذكاء الطبيعي، لكل منها أساس عصبي في الدماغ، وتعمل بدرجات متفاوتة، ويقوم كل منها في أول الأمر على المقدرة البيولوجية، ثم لاتلبث أن تبدو بعد ذلك نتيجة لعوامل وراثية وبيئية"، (رحمة، 2004، ص34)، (Tavris & Wade, 2000, p331)، إضافة إلى أن "هذه الذكاءات مستقلة نسبياً عن بعضها، حيث إنها تتفاعل فيما بينها، وتعمل معاً للقيام بمهام الحياة المختلفة، وعلى هذا الأساس

فإن الناس لا يختلفون فقط في مستوى كل نوع من أنواع الذكاء لديهم، ولكن في طبيعة العلاقة بين هذه الأنواع أيضاً، حيث يمكن القول إن كل إنسان لديه بروفيل عقلي خاص"، (طه، 2006، ص ص230-231).

5 ـ الذكاء وفق مدخل الذكاء الوجداني:

"يشكل مفهوم الذكاء الوجداني (Emotional Intelligence) ثورة هائلة في مجال المعرفة الإنسانية، حيث تبين أن معامل الذكاء لا يفسر سوى القليل عن المصائر المختلفة للبشر الذين يتمتعون تقريباً بطموحات ومستويات تعليم وفرص متقاربة، وأن تركيز مؤسساتنا التعليمية وثقافتنا على الذكاء الأكاديمي وحده من متجاهلة الذكاء الوجداني لا يعد المرء لما يجري في الحياة من أحداث مليئة بالاضطرابات والتقلبات، أو لما تتضمنه من فرص"، (جولمان، 2000، ص ص 56-57)، "ومع أن نظرية الذكاءات المتعددة لم تحتو على هذا النوع من الذكاء إلا أن أصحاب نظرية الذكاء الوجداني قد بنوا فهمهم للذكاء الوجداني على أساس نظرية الذكاءات المتعددة (MI)، خاصة الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي"، (فارس، 2006، ص31).

ومن أصحاب هذه النظريات ماير وسالوفي (Mayer & Salovy, 1995) اللذان عرفا الذكاء الوجداني، بأنه "التعبير عن الانفعالات، والتعاطف، والحكم على مشاعر الآخرين، وإعادة الخبرة بهذه المشاعر"، (حسونة وأبو ناشي، 2006، ص50)، كما أشار ماير وآخرون إلى أن "الذكاء الوجداني يتضمن القدرة على إدراك الانفعالات، وتمثّل المشاعر المرتبطة بها، وفهم المعلومات المتعلقة بهذه الانفعالات، والتفاعل معها واستخدامها ومعالجتها"، (رزق الله، 2006، ص34).

أما جولمان فقد عرف الذكاء الوجداني بأنه "قدرة المرء على فهم دوافعه وضبطها"، (قوشحة، 2003، ص58)، و"صنفه على النحو التالي: الوعي بالذات، ومعالجة الجوانب الوجدانية على نحوٍ عام، والدافعية، والتفهم، والمهارات الاجتماعية"، (حسونة وأبوناشي، 2006، ص ص58-60).

"وقد توصل العلماء وأولهم جوزيف لودو (Joseph Le Doux)، عن طريق رسومات عالية الدقة للمخ أثناء أداء وظائفه، إلى أن النتوء اللوزي في المخ أو ما يسمى الأميجدالا (Amygdala)، وهو أحد مراكز الدماغ الحوفي، يشكل مركزاً للاستجابات الانفعالية ومخزناً للعواطف، فالنتوء اللوزي يستطيع إثارة استجابة انفعالية تجعل الفرد يستجيب بسرعة، وذلك قبل استجابة القشرة الدماغية التي تحلل وتفسر المعلومات التي تصلها عبر مستويات عدة لدوائر المخ العصبية بهدف التوصل إلى خطة أكثر إحكاماً ودقة للاستجابة نفسها، ويعمل النتوء اللوزي مستودعاً للانطباعات والذكريات العاطفية التي قد يميز وفقها

الفرد بين أشكال هندسية برقت أمامه بسرعة مذهلة دون إدراكه الواعي بأنه قد رآها، كما يعمل النتوء اللوزي على تخزين الدلالة العاطفية التي تصحب الوقائع الصماء التي يمر بها الفرد وتمثل ما يسمى اللا وعي المعرفي (Cognitive Unconscious).

يتبين مما سبق، أن المخ يحتوي على جهازين للذاكرة، جهاز ذاكرة خاص بالوقائع العادية وجهاز ثان خاص بالوقائع المشحونة عاطفياً، ما يدل على أن الحياة العاطفية منظومة متكاملة ذات أساس عقلي وانفعالي، تعمل على تهيئة الفرد فيزيزلوجياً ونفسياً للتكيف مع المواقف التي تواجهه، ولإيجاد بدائل مناسبة كحلول للمشكلات التي تعترض نجاحه"، (رزق الله، 2006، ص ص37–40)، (جولمان، 2000، ص ص 39–41).

6 ـ الذكاء وفق المدخل المعرفي:

6–1– "نظرية الذكاء الثلاثي (Triachic Intelligence):

قدم روبرت ستيرنبرج (R. J. Sternberg) أستاذ علم النفس بجامعة ييل بالولايات المتحدة نظرية الذكاء الثلاثي أول مرة في منتصف الثمانينيات مدفوعاً بإدراكه لقصور مقاييس الذكاء التقليدية عن الإحاطة بجميع جوانب الذكاء الإنساني"، (طه، 2006، ص236).

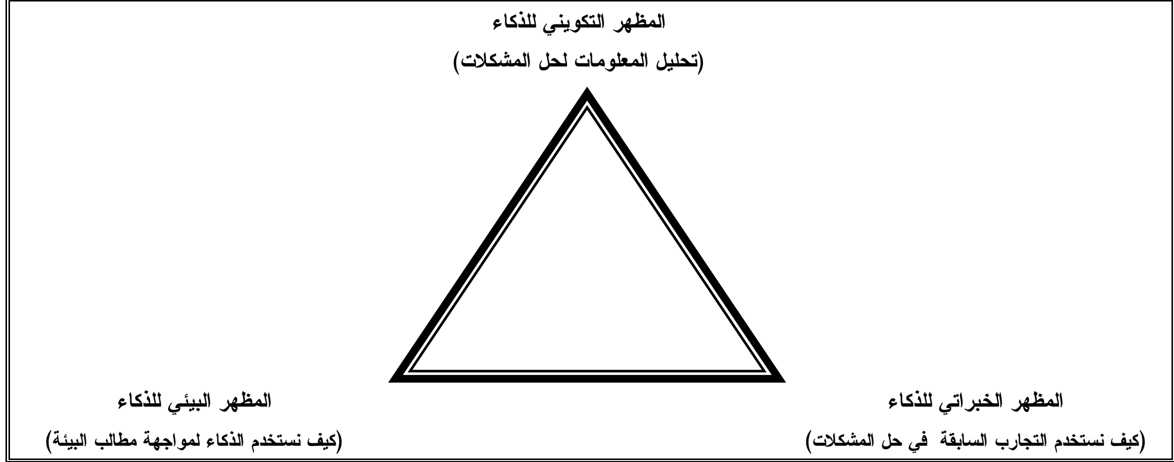
"وانطلاقاً من هذا الإدراك المبكر لمحدودية مفهوم الذكاء، كما يستخدم في اختبارات الذكاء التقليدية، طور ستيرنبرج ما أسماه «الذكاء الناجح» (Successful Intelligence)، وهو الذكاء اللازم للنجاح في الحياة بوجه عام وليس فقط في السياق الأكاديمي، فالذكاء الناجح، وفقاً لستيرنبرج وجريجورينكو (Sternberg & Grigorinco) هو استخدام مجموعة متكاملة من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، كما يتحدد هذا النجاح في سياق اجتماعي ثقافي معين"، (طه، 2006، ص237).

"وعلى هذا فقد حدد ستيرنبرج ثلاثة جوانب رئيسة للذكاء، **الأول** هو الجانب العاملي (componential) أو التحليلي المكافئ للذكاء الأكاديمي الذي يقاس بالقدرة على حل المشكلات التي تطرحها بدقة اختبارات الذكاء، و**الثاني** هو الخبراتي (experimential) المكافئ للذكاء الإبداعي الذي يتجلى في اكتشاف حلول جديدة للمشكلات، أو اكتشاف حلول مختلفة عما هو مألوف، أما الثالث فهو البيئي (contextual) المكافئ للذكاء العملي الذي يستخدم في مواقف الحياة اليومية، والذي ليس سهلاً قياسه لعدم إمكان حصر مواقف الحياة وقياسها نظرياً"، (الوقفي، 1998، ص526).

ويوضح الشكل (2) "هذه الجوانب كما يلي:

الشكل (2)

جوانب الذكاء عند ستيرنبرج



الشكل (2) يبين جوانب الذكاء عند ستينبرج". المصدر: (Feldman, 1996, p301).

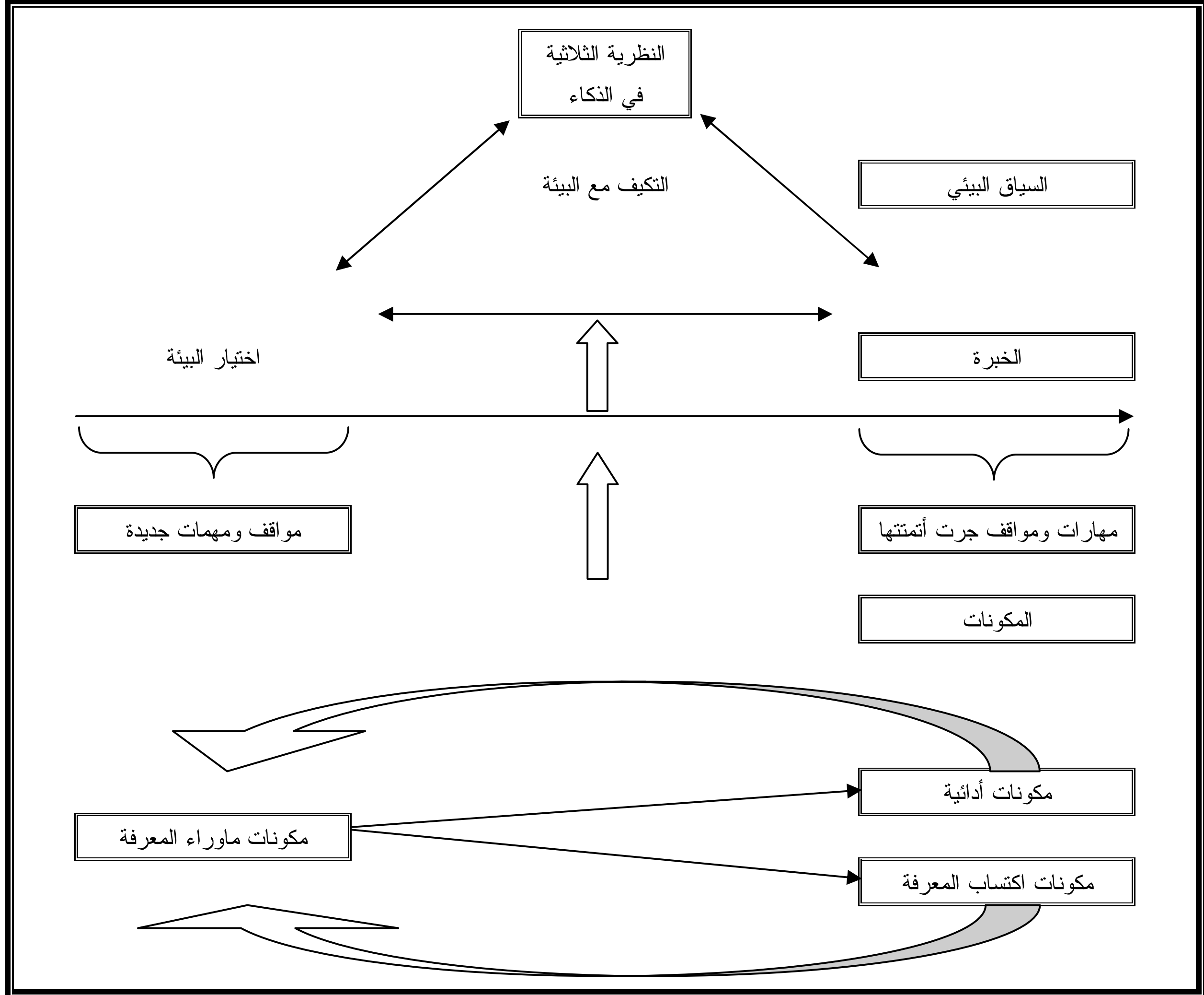
"وقد تمكن ستيرنبرج من تحديد مكونات معالجة المعلومات التي تكمن وراء مفهوم الذكاء وهي:

1. **مكونات ماوراء المعرفة:** هي عمليات في المستوى الأعلى من مستويات الذكاء عند ستيرنبرج، وتتضمن العمليات التي ينجزها الناس للتخطيط وإنجاز المهمات أو التهيؤ والتوجيه لها، وتتضمن تمييز المشكلة وإدراك طبيعتها واختيار الاستراتيجية الملائمة لحلها"، (رحمة، 2004، ص32).
2. "**مكونات الأداء:** هي مجموعة من العمليات المعرفية ذات المرتبة الأدنى، والتي تقوم بتنفيذ خطط عمليات ما وراء المعرفة وتعليماتها، وهي كثيرة متنوعة، ويغلب عليها طابع التخصص، ومن أمثلة هذه العمليات الترميز، والاستنتاج، والتطبيق، والمقارنة، وتجميع الصفات المشتركة في أزواج بديلة، والاستجابة"، (طه، 2006، ص238)، (Lahey, 2001, p294).
3. "**مكونات اكتساب المعرفة:** تشمل العمليات العقلية الضرورية لتعلم الأشياء الجديدة كالتمييز بين المعلومات الضرورية لموضوع ما"، (فارس، 2006، ص33).

والشكل (3) يوضح "كيفية تطبيق مكونات معالجة المعلومات الثلاثة على الخبرة، ثم على قرارات الحياة اليومية، ثم الاستجابة للتحديات البيئية.

الشكل (3)

كيفية تطبيق مكونات معالجة المعلومات الثلاثة على الخبرة، ثم على قرارات الحياة اليومية، ثم الاستجابة للتحديات البيئية



الشكل (3) يبين كيفية تطبيق مكونات معالجة المعلومات الثلاثة على الخبرة، ثم على قرارات الحياة اليومية، ثم الاستجابة للتحديات البيئية". المصدر: (أبوجادو، 2006، ص33).

ويرى ستيرنبرج أن مكونات الذكاء الثلاثة سابقة الذكر متفاعلة، فالمكوّن الأول يفعّل المكونين الآخرين اللذين يزودان المكون الأول بالتغذية الراجعة بعد ذلك"، (أبو جادو، 2006، ص30).

"وقد وصف ستيرنبرج الأشخاص الذين يتصفون بالذكاء الناجح بأنهم يتكيفون، ويشكلون ويختارون البيئات عن طريق التوازن في استخدامهم للقدرات التحليلية والإبداعية والعملية"، (رحمة، 2004، ص34).

وبناءً على هذه النظرية فإن "الذكاء والمهارات العقلية التي تشكله وتشكل الأساس للأداء العقلي هو أنماط من الخبرة المتطورة التي يمكن تحسينها كالأنواع الأخرى من الخبرات، ما يعني أن القدرات ليست ثابتة بل مرنة"، (أبوجادو، 2006، ص32).

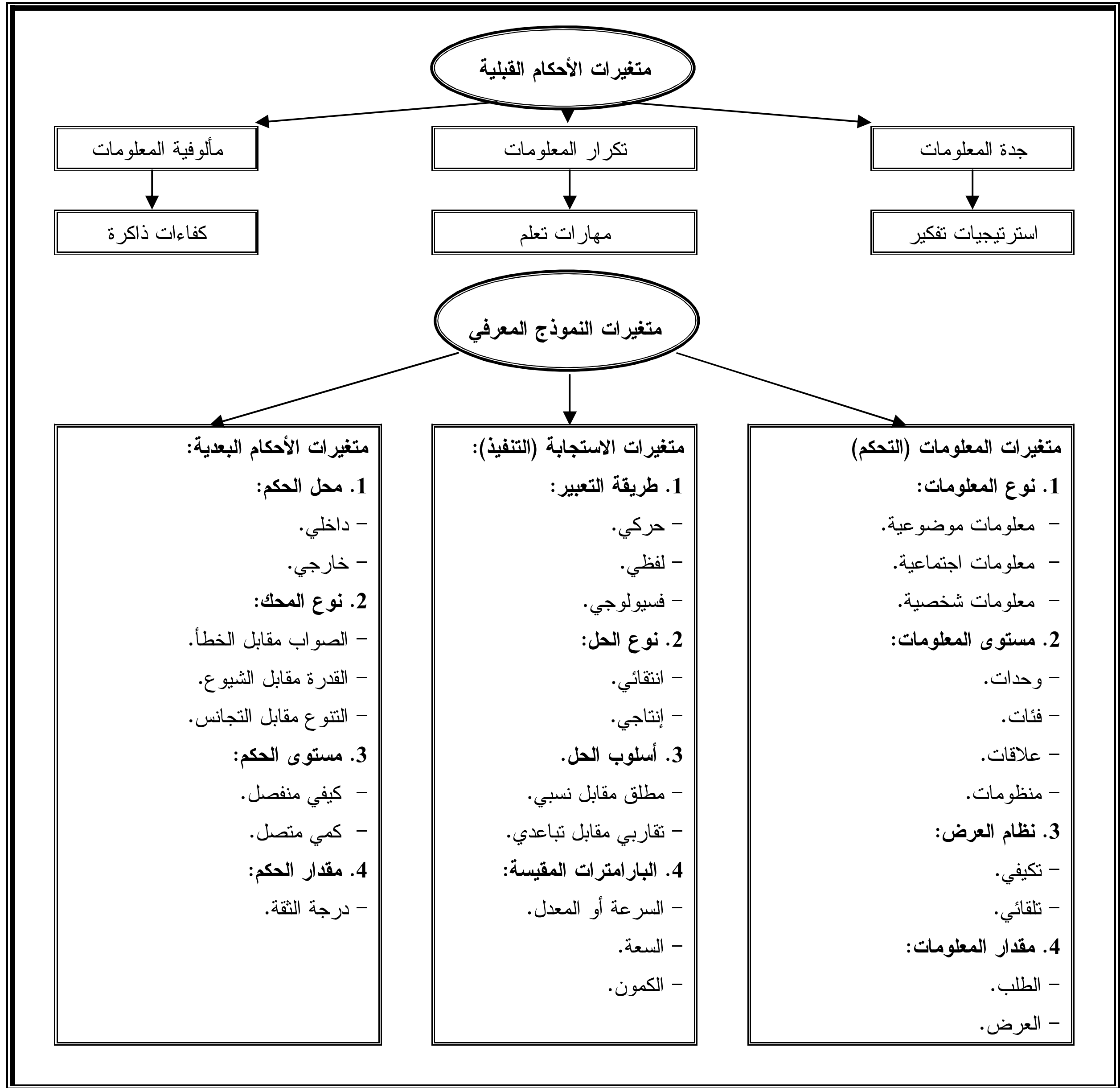
4-2-2- "النموذج الرباعي العملياتي لـــ فؤاد أبو حطب:

صنف أبو حطب (1973) الذكاء في ثلاث فئات، هي الذكاء المعرفي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني"، (أحمد، 2003، ص23)، وفي عام 1978 اقترح أبوحطب تصنيف أنواع الذكاء في سبعة أنواع، هي الذكاء الحسي، والذكاء الحركي، والذكاء الإدراكي، والذكاء الرمزي، والذكاء السيمانتي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، ولم يكن أبوحطب من أنصار استقلال هذه الأنواع، بل توقّع الحصول على أنواع من الذكاء على درجات متفاوتة من العمومية وصولاً إلى العامل العام، إلا أنه في عام 1984 استخدم التصنيف الثلاثي الذي لازم النموذج خلال السنوات التالية حتى وقتنا الحاضر، وهو الذكاء الموضوعي (Impersonal) الذي يشير إلى العلاقات بالموضوعات المحايدة، والذكاء الاجتماعي (Interpersonal) الذي يشير إلى العلاقات بين الأشخاص، والذكاء الشخصي (Intrapersonal) الذي يشير إلى العلاقات داخل الشخص الواحد"، (أبوحطب، 1996، ص ص167-169).

والشكل (4) "يوضح مكونات النموذج الرباعي العملياتي كما يلي:

الشكل (4)

مكونات النموذج الرباعي العملياتي



الشكل (4) يبين مكونات النموذج الرباعي العملياتي عند فؤاد أبو حطب". المصدر (حسين، 2003أ، ص36)، (أبو حطب، 1996، ص178).

"فالعملية المعرفية عند أبوحطب لايمكن استنتاجها استنتاجاً ملائماً من متغيرات التنفيذ وحدها، كما فعل السيكومتريون، ولا يفيدنا أيضاً فحص التفاعل البسيط بين متغيرات التحكم ومتغيرات التنفيذ على النحو الذي يفترضه المنهج التجريبي التقليدي ومنحى تجهيز المعلومات، بل إن هناك متغيرات أحكام ما قبل

التحكم التي تحدد العمليات المعرفية الكبرى ومتغيرات أحكام ما بعد التنفيذ، التي تعد تقويماً للأداء. وعلى ذلك فالعملية المعرفية لابد أن تستنتج من أربعة أبعاد للمتغيرات، هي متغيرات الأحكام القبلية، ومتغيرات التحكم، ومتغيرات التنفيذ، ومتغيرات الأحكام البعدية"، (أبو حطب، 1996، ص166).

5_ جدول يلخص النظريات المعروضة في تفسير الذكاء كما يلي:

الجدول(6)

أهم ما توصلت إليه النظريات في تفسير الذكاء.

المدخل	العلماء	الأفكار الرئيسة
المدخل التقليدي	**جالتون**	القدرة العامة هي الذكاء وهي أكثر أهمية من الاستعدادات الخاصة، الذكاء وراثي، تخضع الصفات العقلية في توزيعها إلى الصورة الاعتدالية.
	سبيرمان	يشير الذكاء إلى القدرة على إدراك العلاقات والمتعلقات القائمة بين الأشياء. يتكون الذكاء من عامل عام (g) يشترك في جميع صور النشاط العقلي وعوامل خاصة ترتبط بموقف أو مهمة محددة. العامل العام فطري لا يتغير والعوامل الخاصة قابلة للتنمية والتدريب. النشاط العقلي وحدة لا تتجزأ. هدف القياس العقلي هو قياس مقدار العامل العام لدى المفحوص.
	بينيه	الذكاء قدرة واحدة متكاملة وغير مستقلة تكتسب من معلومات سبق التعرض لها، أفضل ما يشير إلى الذكاء هو النجاح المدرسي، أهمية المفهوم البيولوجي للذكاء.
	تيرمان	الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد، يعد الذكاء قدراً محتوماً تحدده الجينات الوراثية من جيل إلى آخر.
	ثورندايك	رفض فكرة العامل العام. يتكون الذكاء من عدد من القدرات الخاصة. حدد ثلاثة أنواع للذكاء هي المجرد، والميكانيكي، والاجتماعي. الفروق بين الناس هي فروق كمية من حيث عدد الوصلات الموجودة في المخ.
	ثرستون	رفض وجود العامل العام. يتكون الذكاء من سبع قدرات عقلية أولية منفصلة عن بعضها تتحد معاً لتحدث استعداداً لأي أداء عقلي. هدف وضع الاختبار هو عزل العوامل الأولية ووضع الاختبارات التي تقيس كل عامل على حدة.
المدخل التطوري	**بياجيه**	الذكاء هو العملية التي يبني الأفراد من خلالها فهماً للواقع، يشتمل الذكاء على التكيف البيولوجي وعلى توازن الفرد ومحيطه وعلى النشاط العقلي الذي يجريه الفرد، يوجد وظيفتين أساسيتين لذكاء هما التنظيم والتكيف، حدد أربعة مراحل للتطور المعرفي، النمو العقلي نوعي يتأثر بعدد من العوامل تختلف من حيث درجة أهميتها.
	فيجوتسكي	أعطى أولوية لعوامل النمو البيولوجي ذي الأساس الوراثي، اهتم بجوانب التفاعل الاجتماعي ودور البيئة في النمو المعرفي للطفل، يعتمد البناء النظري لنظريته على مفهومي الاستدخال ونطاق النمو الكامن، تقدم الاختبارات بيئة تقييم استاتيكية بدلاً من دينامية.

المدخل	العلماء	الأفكار الرئيسة
المدخل الهيراركي	جيلفورد	لا يمكن قياس ذكاء الفرد والتعبير عنه بوساطة رقم واحد. يتكون الذكاء البشري من نظام ثلاثي الأبعاد، المحتوى، والعمليات، والنتاجات، ويتكون كل من هذه الأبعاد من عدد من القدرات الذكائية. هناك 180 قدرة عقلية هي نتاج المحتوى x العمليات x النتاجات.
	كاتل	قابلية قسمة العامل العام لسبيرمان إلى عاملين من الدرجة الثانية هما الذكاء السائل والذكاء المتبلور. يشير الذكاء السائل إلى القدرة على تعلم استراتيجيات جديدة واختراعها للتعامل مع أنواع جديدة من المشكلات. يشير الذكاء المتبلور إلى المعلومات والاستراتيجيات التي تعلمها الناس من الخبرة.
مدخل الذكاءات المتعددة	جاردنر	يشير الذكاء إلى القدرة على حل المشكلات أو خلق المنتجات التي لها قيمة في ثقافة واحدة أو أكثر، صاغ قائمة مكونة من ثمانية ذكاءات على الأقل، توجد الذكاءات بدرجات متفاوتة ويمكن تطويرها عن طريق التدريب رغم أنها تعتمد في أول الأمر على المقدرة البيولوجية، الذكاءات الإنسانية مستقلة عن بعضها إلا أنها تتفاعل فيما بينها للقيام بمهام الحياة المختلفة، لا تعني القدرات الذكائية لدى الفرد شيئاً إذا لم تتم بلورتها من خلال انخراط الفرد في ميدان من ميادينها والعمل فيه.
مدخل الذكاء الوجداني	جولمان، وماير وسالوفي	تجاهل مؤسساتنا التعليمية وثقافتنا للذكاء الوجداني لا يعد المرء لما يجري في الحياة من أحداث مليئة بالاضطرابات والتقلبات، أو لما تتضمنه من فرص، الذكاء الوجداني يتضمن القدرة على إدراك الانفعالات، وتمثّل المشاعر المرتبطة بها، وفهم المعلومات المتعلقة بهذه الانفعالات، والتفاعل معها واستخدامها ومعالجتها، يشكل النتوء اللوزي مركزاً للاستجابات الانفعالية ومخزناً للعواطف.
المخل المعرفي	ستيرنبرج	تسهم المنطلقات البيئية في ثلاثة أنماط من الذكاء، هي الأكاديمي، والعملي، والإبداعي. الذكاء الناجح هو نظام متكامل من القدرات الضرورية للنجاح في الحياة، وكما يعرفه الشخص ضمن سياقه الثقافي والاجتماعي. يتكيف الشخص الذي يتصف بالذكاء الناجح ويختار ويشكل البيئات عن طريق التوازن في استخدامه للقدرات التحليلية والإبداعية والعملية.
	أبوحطب	القدرات العقلية في جوهرها عمليات معرفية، أما المحتوى فهو القالب الذي تصب فيه العملية. تستنتج العملية المعرفية من أربعة أبعاد، هي أحكام ما قبل التحكم، ومتغيرات التنفيذ، ومتغيرات أحكام ما بعد التنفيذ. صنف في عام 1984 الذكاء إلى ثلاثة أنواع، الموضوعي، والاجتماعي، والشخصي.

يتبين من العرض السابق لبعض النظريات المفسرة للذكاء ما يلي:

1. عدم وجود اتفاق بين علماء النفس على طبيعة الذكاء ومكوناته والعوامل المؤثرة فيه.
2. تتفق جميع النظريات في عدِّها الذكاء قدرة وراثية في البداية.

3. يتفق أصحاب النظريات المعروضة، ماعدا أصحاب الاتجاه التطوري، على وجود عدد من القدرات أو الذكاءات التي يتضمنها الذكاء، وإن اختلفوا في تحديد هذا العدد.

4. يؤكد أصحاب المدخل المعرفي والتطوري أهمية البيئة ودور التفاعل القائم بينها وبين الفرد في فهم الذكاء، بينما يعطي أصحاب المدخل التقليدي أهمية أكبر لدور الوراثة في فهمهم للذكاء.

5. يعطي أصحاب المدخل المعرفي أهمية كبيرة للسياق الثقافي والاجتماعي والحضاري في فهمهم للذكاء، بعدِّ ما هو ذكاء في ثقافة ما ليس ضرورياً أن يكون كذلك في ثقافات أخرى، على حين يهمل أصحاب النظريات الأخرى تلك الأهمية للسياق الثقافي والحضاري في فهم الذكاء.

6. اهتم أصحاب المدخل المعرفي بفهم كيفية اكتساب الفرد لمعلوماته ومعارفه وكيفية استخدامها في تعلم مواقف جديدة، على حين لم يهتم أصحاب نظريات التحليل العاملي بدراسة العمليات التي يستخدمها الفرد في الأداء على اختبارات الذكاء.

ثانياً: نظرية الذكاءات المتعددة (The Theory of Multiple Intelligences):

"استند جاردنر في بناء نظريته على مجموعة من النتائج التجريبية في علوم الدماغ وعلم النفس والأنثروبولوجية، وفروع المعرفة الأخرى ذات الصلة، وكانت بداية نشوء النظرية من ملاحظاته على الأفراد الذين يتميزون بقدرات خارقة في بعض المجالات، ولا يحصلون في اختبارات الذكاء إلا على درجات متوسطة أو دونها"، (Gardner, 1999a, p85)، كما شكلت فكرته عن أن "الضرر الذي يلحق ببعض المناطق في الدماغ يمكن أن يؤثر في وظيفة عقلية معينة من دون الوظائف الأخرى، والتي توصل إليها خلال دراسته لحالات أفراد أصيبوا بجلطات دماغية أو أنواع أخرى من تلف الدماغ، وما أشارت إليه النتائج المتعلقة بالقدرات التي بقيت والقدرات التي فقدت نتيجة ذلك التلف مرحلة البداية التي قادته إلى نظرية الذكاءات المتعددة"، (الزغول، 2004، ص263).

"وقد رفض جاردنر السماح بأن تخصص قدرات إنسانية محددة على أنها ذكاءات، كما في اختبارات الذكاء التقليدية التي تعبر عن القدرات اللفظية اللغوية والرياضية المنطقية كونها ذكاءات، وعدم إمكان ذلك لدى القدرات الأخرى التي يملكها الفرد"، (Gardner & Moran, 2006, p228)، و"لم يعترض جاردنر على وجود العامل العام (g)، ولم يعدّ دراسته موضع شك علمياً، ولكنه وجه اهتمامه على نحوٍ واضح نحو تلك الذكاءات والعمليات الفكرية غير المصنفة ضمن العامل العام(g)"، (Gardner, 1999a, p87).

1- معايير الذكاء:

"طور جاردنر مجموعة من المعايير التي يجب توافرها في أي قدرة، لنتمكن من القول إنها نوع من أنواع الذكاء الإنساني، وقد استقى جاردنر هذه المعايير من مصادر متنوعة مثل علم النفس، وملاحظة الأشخاص غير العاديين، وعلم الأنثروبولوجيا، ومن الدراسات الثقافية والعلوم البيولوجية.

وفيما يلي توضيح لهذه المعايير:

1) **إمكان عزل نوع الذكاء في حال الإصابة المخية أو تحديده:** حيث يبدو أن أي ملكة إنسانية محددة تكون مستقلة نسبياً عن غيرها من الملكات بقدر ما يمكن تدميرها أو المحافظة عليها وحدها نتيجة لتلف دماغي"، (جاردنر، 2004، ص145)، "فإذا تأذى جزء من دماغ شخص ما قد تضعف قدرته على التبصر وقد لا يستطيع استخدام يده اليسرى إذا أصيب جزء آخر من الدماغ"، (White, 2004).

2) "**ظاهرة المتخلفين العارفين والعباقرة الصغار، وغير ذلك من الظواهر الاستثنائية:** حيث يقترح جاردنر أننا نستطيع أن نرى عند بعض الناس ذكاءات مفردة، تعمل عند مستويات عالية، بينما تعمل الذكاءات الأخرى عند مستوى منخفض، كما هو الأمر لدى الأطفال ذوي المواهب المفردة، أو أن نرى فرداً موهوباً على نحو مبكر جداً في مجال ما، كما هو الأمر لدى الموهوبين الصغار، ويبدو أن هذه الظاهرة موجودة لدى كل الذكاءات"، (جابر، 2003، ص13)، (جاردنر، 2004، ص145).

3) "**إمكان تحديد عملية أو مجموعة من العمليات الأساسية المرتبطة بالجهاز العصبي التي تستخدم في ممارسة الذكاء:** كل نوع من أنواع الذكاء يجب أن يكون لديه مجموعة من العمليات الأساسية أو الميكانيزمات العصبية التي تخدم في دفع الأنشطة المتنوعة المرتبطة بذلك الذكاء"، (آرمسترونج، 2006، ص10).

4) "**وجود تاريخ نمائي مميز مع مجموعة يمكن تحديدها من الأداءات الهادفة:** لا بد أن يكون للذكاء تاريخ نمائي محدد، يجتازه الأفراد العاديون والموهوبون في مسيرة تطورهم كونهم كائنات حية، ومن ثم يغدو ضرورياً التركيز على الأدوار أو المواقف التي احتل فيها الذكاء مكانة مركزية، يضاف إلى ذلك أنه ينبغي أن تثبت إمكان معرفة مستويات متباينة من الخبرة في مسيرة تطور ذكاء ما، بدءاً من البدايات العامة التي يمر بها كل مستجد وانتهاءً بمستويات عالية جداً من

الكفاية، لا تظهر إلا عند أفراد يتمتعون بموهبة استثنائية أو يمارسون أنماطاً خاصة من التدريب"، (White, 2004)، (جاردنر، 2004، ص147)، (Gardner, 1983, pp64-65).

5) "**تاريخ تطوري قابل للتصديق، يدعم كل نوع من أنواع الذكاء:** وجود ذكاء ما يصبح أكثر مصداقية بقدر ما يستطيع المرء تحديد سوابقه التطورية، من ذلك قدرات مشتركة مع كائنات حية أخرى، مثل غناء الطيور، أو تنظيم الأوليات الاجتماعي"، (جاردنر، 2004، ص148)، و"يؤكد جاردنر أن جذور الذكاءات البشرية تعود إلى ملايين السنين في تاريخ الأنواع الأخرى، وأنها استمرار لذكاءات الأنواع الأخرى التي وجدت قبل الإنسان"، (فارس، 2006، ص38). "إن اقتران النمو السريع بما قبل التاريخ الإنساني والتحولات الوراثية التي يمكن أن تكون قد أسبغت منافع خاصة على مجتمعات معينة، وكذلك الدروب التطورية التي لم تزدهر كلها بذور لدراسة الذكاءات المتعددة"، (Gardner, 1983, p65).

6) "**دعم من مكتشفات القياس النفسي:** بمقدار ماترتبط المهمات التي تقيس ذكاء ما على نحو مقصود ارتباطاً عالياً ببعضها وارتباطاً أدنى بتلك التي تقيس على نحو مقصود ذكاءات أخرى فإن مصداقية النظرية تزداد"، (جاردنر، 2004، ص149).

7) "**توافر أدلة من نتائج البحث في علم النفس التجريبي:** حيث يستطيع علماء النفس التجريبيون أن يحددوا مهام المجالات المختلفة للسلوك الإنساني، وعلى هذا فإن الذكاء الحقيقي يمكن تحديده بالمهام المحددة التي يمكن أن يجري تنفيذها ومراقبتها وقياسها"، (الخزندار، 2002، ص53).

8) "**القابلية للترميز في نظام رمزي:** حيث تشكل قدرة الإنسان على استخدام الرموز وفقاً لجاردنر أحد أفضل المؤشرات على السلوك الذكي، وهي أحد أهم العوامل التي تميز الإنسان من معظم الأنواع الأخرى، ويلاحظ جاردنر أن كل ذكاء من الذكاءات في نظريته يفي بمحك قدرته على أن يرمّز، وأن كل ذكاء في الحقيقة له أنساقه الرمزية الفريدة"، (حسين، 2006، ص24)، "فنسق الرموز في الذكاء اللغوي هو اللغة، على حين تشكل النغمات الموسيقية نسق الرموز في الذكاء الموسيقي"، (طه، 2006، ص233).

ومع هذه المعايير التي حددها جاردنر فهو يشير إلى أنه "لا يجري ضم ذكاء ما لمجرد أنه يبدي واحداً أو اثنين من تلك المعايير، ولا يجري استبعاد ذكاء مرشح لمجرد أنه يخفق في التأهل في أي منها، ولكن المهمة بالأحرى هي انتخاب عينة واسعة قدر الإمكان من بين المعايير المتنوعة وإدراج المرشحين الذين يكونون أفضل من غيرهم في مراتب الذكاءات المختارة"، (Gardner, 1983, p63).

2- أنواع الذكاءات المتعددة:

2-1- "الذكاء اللغوي (Linguistic Intellgence):

يعبر الذكاء اللغوي عن الحساسية للأصوات، ومعاني الكلمات، وكذلك الحساسية للوظائف المختلفة للغة"، (Parrington, 2005, p21).

"يتضمن هذا النوع من الذكاء إجادة اللغة، ويحتوي على القدرة العالية على التعبير عن النفس عن طريق اللغة، كما يسمح للمرء باستخدام اللغة وسيلة لتذكر المعلومات"، (Brouldi, 1998, p27).

"ويبدي الشخص المتفوق في الذكاء اللغوي سهولة في إنتاج اللغة، والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها، والشخص المتفوق في هذا النوع من الذكاء لديه قدرة عالية على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ والأشياء"، (فارس، 2006، ص41)، "ويتميز بالطلاقة اللفظية، وبقدرات سمعية عالية"، (العمران، 2006، ص23).

وقد "اهتم جاردنر بعدم تسمية الذكاء اللغوي نمطاً **من** أنماط الذكاء السمعي الشفهي، وذلك لسببين:

- **أولاً:** أن الأفراد الصم يمكنهم اكتساب اللغة الطبيعية، ويمكنهم استنباط الأنظمة الإشارية أو إتقانها.
- **ثانياً:** هناك نوع آخر من أنواع الذكاء، يرتبط بالجهاز السمعي الشفهي، وهو الذكاء الموسيقي الذي يشير إلى قدرة الأفراد على تمييز المعنى والأهمية في مجموعة من طبقات الصوت"، (عفانة والخزندار، 2006، ص ص71-72).

"ووفقاً لما بينته الأبحاث البيولوجية فإن مقر الذكاء اللغوي في منطقة في الدماغ تسمى بروكا (Broca)، تقوم بتشكيل الجمل وتركيبها بأسلوب سليم، والشخص الذي يصاب بخلل في هذه المنطقة يصعب عليه تأليف الكلمات في جمل متناسقة، ثم تأليفها في فقرات، وتأليف هذه الفقرات في موضوع متكامل من دون أن يكون لذلك أثر فيلى ما يقوم به من عمليات عقلية، وإن كان يستطيع أن يفهم ماتعنيه هذه الكلمات وهذه الجمل فهماً تاماً"، (عدس، 1997، ص53).

"ويظهر الذكاء اللغوي على نحوٍ واضح لدى الكتاب، والشعراء، والخطباء، والصحفيين"، (Parrington, 2005, p21).

2-2- الذكاء المنطقي الرياضي (Logical-Mathematical Intelligence):

"يشير الذكاء المنطقي الرياضي إلى القدرة على استخدام الأرقام والرموز الرياضية واستدلالاتها بفاعلية، وأما العمليات الداعمة لهذا الذكاء فهي التصنيف، والاستنتاج، والتعميم، والحساب، واختبار الفروض"، (نابوتي، 2006، ص195).

"يضم هذا الذكاء الحساسية للنماذج أو الأنماط المنطقية، وللعلاقات والقضايا والوظائف والتجريدات الأخرى التي ترتبط بها"، (جابر، 2003، ص10)، و"يتميز المتفوقون في هذا الذكاء بالقدرة على التفكير على نحوٍ مجرد ومنطقي، ولديهم مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، واكتشاف الأشكال والتصنيفات، ويتمكنون من طرح الأسئلة الواسعة المدى، وتحليل المواقف والأحداث وسلوك الأفراد، وتقديم البراهين لعمل الأشياء"، (فارس، 2006، ص41).

"وهناك اتفاق على أن مناطق معينة في الدماغ مثل الفصوص الجدارية، ومناطق الارتباط الصدغية، والخلفية المتاخمة لها يمكن أن تكتسب أهمية خاصة في أمور المنطق والرياضيات"، (Gardner, 2005, p185).

وتأتي "الأدلة التي تدعم استقلال هذا الذكاء من ظهوره منعزلاً عند بعض المعتوهين النابغين الذين يستطيعون القيام بعمليات رياضية معقدة مع تخلفهم الشديد في باقي القدرات، ومن وجودها عند بعض الأطفال العباقرة في الرياضيات، إضافة إلى المشكلات العصبية النمائية التي يمكن فيها ــ مثلاً ــ أن يتأذى تعلم الحساب دون غيره"، (قوشحة، 2003، ص36)، "ويظهر هذا الذكاء لدى علماء الرياضيات والإحصاء، ومبرمجي الكمبيوتر، والمحاسبين، والمهندسين" (عفانة والخزندار، 2006، ص73).

2-3- "الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence):

عرّف جاردنر الذكاء الموسيقي بأنه القدرة على ابتكار أداء الموسيقى وإدراكها"، (Gardner, 2005)، كما عرفه بأنه "المهارة في الأداء، وفي التأليف، وفي تقييم الأنماط الموسيقية"، (Gardner, 1999b, p42).

"يتضمن الذكاء الموسيقي قدرات مثل القدرة على إدراك النماذج الإيقاعية والنغمية واستخدامها، إضافة إلى الحساسية للأصوات الآتية من البيئة وأصوات الناس، والحساسية للأدوات الموسيقية"، (Diaz, 2005, p627).

"تؤدي أجزاء معينة من الدماغ أدواراً هامة في وجود الحس الموسيقي عند الفرد، ليكون قادراً على إدراك الموسيقى، وتذوقها، والتمييز بين أنواعها وألحانها المختلفة، ما يخلق عنده المتعة الموسيقية، وتتركز هذه الأجزاء في القسم الأيمن من الدماغ"، (عدس، 1997، ص45).

أما "الاستقلالية الخاصة للذكاء الموسيقي فيدعمها جاردنر في وجود بعض الفئات الخاصة من الأطفال الصم الذين يعزفون الموسيقى على نحوٍ رائع (بتهوفين، موزارت)"، (اللحياني، 2002، ص91)، ومن "ظهوره المبكر لدى أفراد أسوياء، لا يتميزون بموهبة خاصة في مجالات أخرى"، (جاردنر، 2004، ص239).

"ويمكن رؤية الذكاء الموسيقي عند الموسيقيين المحترفين، وفرق الرقص، والملحنين، والمغنين"، (Diaz, 2005, p627).

2-4- الذكاء المكاني (Spatial Intelligence):

يشير الذكاء المكاني إلى القدرة على تشكيل تخيلات عقلية للعالم، والإحساس بالمشهد، ويتعامل هذا الذكاء مع الفنون البصرية مثل الرسم، والنحت، والإبحار أو الملاحة، ورسم الخرائط، والهندسة المعمارية التي تتضمن استخدام الفراغ ومعرفة كيفية التوجه ضمنه، وألعاب مثل الشطرنج"، (Gardner, 2005).

وتذكر قوشحة (2003)أن "الذكاء المكاني هو القدرة على إدراك العالم البصري بدقة وعلى أن يكون المرء قادراً على إعادة خلق خبرات بصرية، وهو يتضمن القدرة على رؤية اللون، والشكل، والهيئة، والصفة المميزة، والعمق المكاني، والأبعاد والعلاقات"، (قوشحة، 2003، ص38).

كما "يتضمن الذكاء المكاني عدداً من القدرات التي ترتبط معاً بروابط يعوزها الإحكام كالقدرة على تعرف حالات من العنصر نفسه، والقدرة على تحويل عنصر إلى آخر، أو إدراك هذا التغيير، والقدرة على تكوين صورة عقلية، ثم تحويل هذه الصورة، والقدرة على إنتاج شبيه تصويري لمعلومات مكانية وماشاكل ذلك، وتعمل هذه القدرات معاً على نحو نمطي في المجال المكاني.

وعلى نقيض المعرفة المنطقية التي تفضي في نهاية مسارها إلى تجريد متزايد فإن الذكاء المكاني يبقى مرتبطاً بالعالم المشخص، وبعالم الأشياء، ومواقعها في عالم ما"، (Gardner, 1983, p204).

"ويتميز المتفوقون في هذا الذكاء بالقدرة على التفكير التخيلي العقلي بوساطة الصور والمجسمات، ووضع تصورات بصرية واضحة، والعمل بالألغاز، واجتياز المتاهات، ورسم الخرائط وقراءتها قراءة دقيقة، وتنسيق الألوان..."، (فارس، 2006، ص42).

وقد "أكدت الأبحاث التي أجريت على الدماغ استقلالية الذكاء المكاني، حيث تبين أن الشق الأيمن من الدماغ هو المقر الأكثر أهمية للمعالجة المكانية، وإذا ما أصابه أذى فقد الإنسان قدرته على الانتباه للنصف الأيسر من المكان حوله، وأن التلف الذي يلحق بالمناطق الخلفية اليمنى يسبب عدم قدرة المرء على معرفة معالم طريقه في مكان ما، أو على الملاحظة الدقيقة للتفاصيل"، (جاردنر، 2004، ص335)، كما تبين أن هذا الذكاء "يتطلب الأداء السليم للفصين الجبهي والجداري والروابط بينهما وبين الروابط الأخرى من الدماغ"، (قوشحة، 2003، ص38).

"ولا يعتمد الذكاء المكاني على الاستدلال البصري فقط، بل يتكامل مع الإدراك اللمسي، ويظهر ذلك عند المكفوفين الذين يستطيعون التعرف على الأشكال بطريقة غير مباشرة خلال تمرير اليد على الكائن، فنموذج النظام الإدراكي اللمسي عند المكفوفين يوازي النموذج البصري لدى الشخص السليم، وهنا يمكن ملاحظة التناظر الوظيفي بين الاستدلال المكاني لدى الشخص الأعمى والاستدلال اللغوي لدى الشخص الأصم"، (اللحياني، 2002، ص90).

"ويتجلى هذا الذكاء على نحوٍ خاص لدى الرسامين، ومهندسي الديكور، والمعماريين، والملاحين، والبحارة"، (عفانة والخزندار، 2006، ص73).

2-5- "الذكاء الجسمي الحركي (Bodily-Kinesthetic Intelligence):

يتحدى هذا الذكاء الظن الشائع عن عدم وجود علاقة بين النشاط العقلي والجسماني"، (Brualdi, 1998, p20)، حيث يشير إلى "قدرة الشخص على استخدام قدرته العقلية للتحكم في حركات جسده والتعامل مع الأشياء بمهارة"، (Morgan, 1996, p240).

وما "يميز هذا الذكاء القدرة على استخدام المرء لجسمه بطرائق متمايزة وبارعة لغايات تعبيرية وهدفية، والقدرة على التعامل ببراعة مع الأشياء، سواء ما تضمن منها حركات الأصابع واليد الدقيقة أو حركات الجسم الكبيرة، وتشكل هاتان القدرتان نواتي هذا النوع من الذكاء"، (Gardner, 1983, p206)، كما "يتضمن هذا الذكاء مهارات جسمية معينة مثل التآزر، والتوازن، والمهارة، والقوة، والمرونة، والسرعة، واستخدام جميع أجزاء الجسم، أو جزء منه لحل مشكلة ما أو تشكيل ناتج ما"، (قوشحة، 2003، ص34).

"ويتحدد الأساس النيورولوجي لهذا الذكاء في اللحاء الحركي، مع سيطرة كل نصف كرة مخية على نصف الجسم الذي يرتبط به"، (أبوحطب، 1996، ص159).

و"تأتي الأدلة التي تدعم استقلال هذا الذكاء من ظهوره منعزلاً عند بعض الصغار غير العاديين مثل المتخلفين العارفين أو الأطفال المتوحدين، إضافة إلى ما بينته الكثير من الدراسات التي توصلت إلى أن الأذيات التي تلحق بالمناطق المسؤولة عن النشاط الحركي والتي في الشق الأيسر من الدماغ يمكن أن تترك إعاقة محددة كالأبراكسيا الحركية"، (جاردنر، 2004، ص ص387-389).

و"يمتاز المتفوقون في هذا الذكاء بالقدرة على اكتساب المعرفة من الإحساس الجسمي، وأداء الحركات جيداً، والإحساس بالأشياء، وتقليد أي سلوك ومحاكاته"، (فارس، 2006، ص43).

و"يتجلى هذا الذكاء على نحوٍ خاص لدى الراقصين، والممثلين، والرياضيين، وأصحاب الحرف، والجراحين، والمعلمين، والميكانيكيين، وكثير من المهنيين التقنيين"، (جاردنر، 2005، ص ص45-46).

6-2- "الذكاء الاجتماعي (Interpersonal Intelligence):

عرف جاردنر الذكاء الاجتماعي بأنه "القدرة على فهم الآخرين، وكيفية التفاعل معهم، وكيفية تشجيعهم ودعمهم، وفهم شخصياتهم، والعمل معهم على نحوٍ تعاوني"، (Checkly, 1997, p12)، و"تعد القدرة على ملاحظة الاختلافات بين الأشخاص، خصوصاً بين أمزجتهم وطبائعهم ودوافعهم ومقاصدهم، هي القدرة المركزية في هذا الذكاء، فإذا فحصنا الذكاء الاجتماعي في أكثر صوره بدائية ألفيناه يتضمن قدرة الطفل الصغير على التمييز بين الأفراد من حوله، وتحديد أمزجتهم المتنوعة، أما في صورته المتقدمة فإن المعرفة بين الشخصية (الاجتماعية) تتيح لراشد حاذق قراءة مقاصد الناس ورغباتهم، حتى لو كانت خافية عن أفراد آخرين كثيرين، ومن ثم امتلاك القدرة على التصرف وفقاً لهذه المعرفة"، (جاردنر، 2004، ص ص430-431).

وقد "حدد هاتش وجاردنر (Hatch & Gardner, 1985) أربع قدرات منفصلة تعدّ مكونات للذكاء الاجتماعي هي:

1. **تنظيم المجموعات:** تتطلب المهارة الضرورية للقائد أن يبدأ بتنسيق جهود مجموعة مشتركة من الأفراد.
2. **الحلول التفاوضية:** موهبة الوسيط الذي يمنع وقوع المنازعات، أو يستطيع إيجاد الحلول للنزاعات التي تنشب بين أفراد مجموعته.
3. **العلاقات الشخصية:** إن موهبة التعاطف والتواصل تسهل القدرة على المواجهة أو تعرف مشاعر الناس واهتماماتهم على نحوٍ ملائم.

4. **التحليل الاجتماعي:** قدرة الفرد على اكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة، ومعرفة اهتماماتهم ودوافعهم ومشاعرهم تجاهه"، (هلال، 2004، ص18).

أما "إذا اجتمعت هذه المهارات جميعاً فستصبح مادة لصقل العلاقات بين الناس وتهذيبها، وستشكل المكونات الضرورية للجاذبية والنجاح الاجتماعيين"، (الخزندار، 2002، ص ص44-45).

و"تشكل المشاركة الوجدانية مع المشاعر والمخاوف والتوقعات واعتقادات الآخرين والاستعداد للاستماع من دون إصدار أحكام، والرغبة في مساعدة الآخرين، لينهضوا بمستوى إنجازهم إلى أعلى درجة ممكنة السمات الحاسمة لأولئك الذين يتفوقون في الذكاء الاجتماعي"، (قوشحة، 2003، ص41).

و"يعدّ هذا الذكاء هاماً لجميع الأشخاص، وعلى نحوٍ خاص للعاملين في مجال التدريس، والطب، والسياسة، والدين"، (Gardner, 2005).

2-7- "الذكاء الشخصي (Intrapersonal Intelligence):

أشار جابر (2003) إلى أن الذكاء الشخصي هو "القدرة على معرفة الذات، وعلى التصرف توافقياً على أساس تلك المعرفة، وأن يكون لدى الفرد صورة دقيقة عن نواحي قوته وحدوده، والوعي بمقاصده ودوافعه وحالاته المزاجية والانفعالية ورغباته، والقدرة على تأديب الذات وفهمها وتقديرها"، (جابر، 2003، ص12)، أما جاردنر فقد عرفه بأنه "القدرة على معرفة الشخص لعالمه الداخلي، وقبول مشاعره والتمييز بفعالية بينها، ومن ثمَّ فهم الفرد لذاته"، (Kumbar, 2006)، ويبين جاردنر أن "الذكاء الشخصي قد لا يزيد في أكثر أنماطه بدائية إلا قليلاً على القدرة على التمييز بين الشعور بالمتعة والشعور بالألم، على نحو يجعل المرء قادراً على الانغماس أكثر في الموقف أو الانسحاب منه، أما في أكثر أنماطه تقدماً فإن الذكاء الشخصي يتيح للمرء تحديد مجموعات معقدة ومتمايزة للغاية من المشاعر وتركيزها"، (جاردنر، 2004، ص430).

و"يتصف المتفوقون في هذا الذكاء بالتأمل الذاتي، ومراقبة الذات، وإدراك شعور الفرد بنفسه، ومعالجة المعلومات معالجة ذاتية، والالتزام بالمبادئ والقيم الخلقية والدينية، والتحدي، والثقة بالنفس، والصبر على الشدائد"، (عفانة والخزندار، 2006، ص74).

"يرتبط أداء كل من الذكاء الشخصي والاجتماعي بالفص الجبهي للدماغ، وهناك أدلة على استقلالية كل منهما، وذلك بفعل الأمراض المؤثرة في كل منهما، والتي تبدو في اضطرابات مختلفة، فمثلاً يكون الذكاء الاجتماعي متدنياً عند الناشئ التوحدي (Autistic)، على حين لا يكون كذلك عند السايكوباتي الذي

يستطيع إدراك مشاعر الآخرين ودوافعهم، لكنه عاجز عن إدراك مشاعره ودوافعه هو"، (قوشحة، 2003، ص42).

و"يتجلى الذكاء الشخصي لدى العلماء، والحكماء، والفلاسفة، والمنظرين"، (فارس، 2006، ص46).

"ويؤخذ على جاردنر في هذا المجال أن رؤيته لأنواع الذكاء الشخصي تركز على معارفنا عن الشعور فقط، أي أن يتفهم الإنسان ذاته ودوافع الآخرين وأن يستخدم هذه البصيرة لتسيير حياته الخاصة والتواصل مع الآخرين، من دون الوصول إلى لب القضية الذي يحتاج إلى إيضاح، وهو أن الذكاء متضمن في انفعالات الإنسان وعواطفه، وأن الانفعالات والعواطف يمكن أن تكتسب ذكاء"، (جولمان، 2000، ص ص 63–64). وقد أكد جولمان تأثير العواطف في التفكير التحليلي للإنسان، وفي التغلب على المشكلات والنجاح والعمل والحياة المهنية والأكاديمية، وذلك نظراً لما تتركه المواقف الانفعالية التي يتعرض لها الفرد عند مواجهته للأشخاص أو المهام من أثر إيجابي أو سلبي"، (فارس، 2006، ص32).

2-8- "الذكاء الطبيعي (Naturalistic Intelligence):

إن إدراك جاردنر لعدم إمكان إدراج أفراد مثل داروين (Darwen)، وويلسون (Wilson)، وفقاً لأنواع الذكاء السبعة السابق ذكرها قاده إلى التفكير في صياغة هذا النوع الإضافي من أنواع الذكاء"، (جاردنر، 2005، ص52).

يشير الذكاء الطبيعي إلى "قدرة الفرد على التمييز بين الأشياء الحية، النباتات، والحيوانات، والحساسية للملامح الأخرى من العالم الطبيعي، مثل الغيوم، والصخور..."، (Parrington, 2005, p23)، وذكرت قوشحة (2003) أن الذكاء الطبيعي يشير إلى "قدرة الفرد على فهم العالم الطبيعي الذي يحتوي النباتات والحيوانات، والقدرة على ملاحظة تصنيف الأفراد والأنواع والعلاقات البيئية، حتى يتمكن من التفاعل بفعالية مع الكائنات الحية، وإدراك نماذج الحياة والقوى الطبيعية"، (قوشحة، 2003، ص128).

"يتضمن الذكاء الطبيعي قدرات جوهرية، هي إدراك الأمثلة المختلفة كونها أفراداً داخل مجموعة معينة (فصيلة)، والتمييز بين أعضاء الفصيلة الواحدة، وإدراك وجود فصائل أخرى مجاورة، ورسم العلاقات بين تلك الفصائل العديدة وتنسيقها.

ويتصف المتفوقون في هذا الذكاء بالقدرة على وضع جداول للتصنيف والتمييز بين الأنماط المختلفة من الظاهرة، ولديهم فضول لفهم مجموعة التشابهات والاختلافات بين الأشياء، ويميلون إلى معرفة أدق التفاصيل للبيئة الطبيعية"، (قوشحة، 2003، ص46)، (Parrington, 2005, p23)، و"بالاتفاق مع ما

أطلق عليه ويلسون (الولع بالأحياء) يذكر جاردنر أن العالم الطبيعي يكون في قمة ارتياحه داخل عالم الأحياء والكائنات الدقيقة، وقد يمتلك موهبة الاعتناء والترويض، والتعامل برقة مع المخلوقات الحية المتنوعة، فليس ما يقوم به صاحب الذكاء الطبيعي هو تطبيق مبادئ التصنيف فقط"، (Gardner, 1999a, pp49-50).

و"يمكن الاستدلال على استقلالية هذا النوع من الذكاء من وجود أفراد يتميزون بمواهب إدراك النماذج والأنماط الطبيعية، في الوقت الذي نجد فيه آخرين يعانون إعاقة في هذا المستوى، وأكثر الأمثلة المثيرة في هذا الشأن، والشائعة داخل الدراسات التجريبية والسريرية، هي عن الأشخاص الذين يعانون تلفاً في خلايا المخ، ويفقدون القدرة على تحديد الكائنات الحية، ومع ذلك يبقون قادرين على إدراك الأشياء غير الحية وتسميتها، هذا ولم تتحدد بعد قطعياً المراكز العصبية المسؤولة عن إدراك الأشياء الحية وغير الحية وتسميتها"، (Gardner, 1999a, p51).

"ويتجلى هذا الذكاء لدى علماء الطبيعة، والصيادين، والمزارعين...."، (قوشحة، 2003، ص43).

2-9- "الذكاء الوجودي (Existential Intelligence):

يشير الذكاء الوجودي إلى القدرة على التفكير على نحوٍ تجريدي، والتفكير في أمور الحياة والموت، وما وراء الطبيعة أو ما بعد الموت"، (فارس، 2006، ص46).

"يتصف المتفوقون في هذا الذكاء بالقدرة على مناقشة الأمور الغيبية والتجريد، والخوض في مسائل فلسفية عميقة"، (العمران، 2006، ص24).

و"لم يعط جاردنر ختم الموافقة على هذا النوع من الذكاء، لأنه لا يظن أن لديه شواهد عقلية كافية على وجوده في الجهاز العصبي، وهو أحد المعايير التي حددها جاردنر لأي ذكاء"، (الخزندار، 2002، ص12).

"يمتلك هذا الذكاء الفلاسفة وعلماء الباراسيكولوجيا وعلماء الفلك"، (فارس، 2006، ص46).

2-10- "الذكاء الروحي (Spiritual Intelligence):

يمثل الذكاء الروحي مجموعة القدرات والاستعدادات التي تمكن الأفراد من حل المشكلات، وتحقيق الأهداف في حياتهم اليومية، ويشمل القدرة على التسامي والوعي الروحي، وربط الأشياء والأحداث اليومية بما هو مقدس، والاندماج في الفضيلة"، (قوشحة، 2003، ص48).

و"لم يعتمد جاردنر هذا النوع من الذكاء أيضاً نتيجة عدم تأكده من وجود مناطق في الدماغ مخصصة للتأمل الروحي للقضايا.

ومن أصحاب هذا الذكاء جان بول سارتر وأرسطو، وعلماء الباراسيكولوجيا الذين يدرسون القدرة على التخاطر وكذلك السحرة"، (Gardner, 2005).

3- "المبادئ الأساسية لنظرية الذكاءات المتعددة:

ذكر جاردنر (1983) أن المبدأ الأساسي في نظرية الذكاءات المتعددة هو أن الأفراد لديهم قدرات أخرى، إضافة إلى القدرات اللغوية والمنطقية الرياضية التي تقاس على نحو نمطي عن طريق الاختبارات، وتمكن الفرد من حل المشكلات، أو خلق منتجات لها قيمة في المجتمع"، (الخزندار، 2002، ص53)، وقد اعتمد جاردنر عدة مبادئ أساسية في نظريته، أشار إليها كل من (حسين، 2006، ص ص25-26)، و(قوشحة، 2003، ص29)، و(فارس، 2006، ص40)، و(Gardner, 2003, p8)، و (Gardner, 2005)، و(آرمسترونج، 2006، ص ص11-12)، و(Bolger & Hogaboam, 2002):

1) كل الناس يملكون الذكاءات كلها وبدرجات متفاوتة، وتعمل هذه الذكاءات بطرائق معقدة، فليس هناك ذكاء في ذاته في الحياة، بل تتفاعل الذكاءات مع بعضها دائماً.

2) يستطيع معظم الناس أن يطوروا كل ذكاء إلى مستوى ملائم من الكفاءة، حيث يقترح جاردنر أن كل شخص يملك القدرة على تطوير كل الذكاءات إلى مستوى مرتفع وإلى حد معقول من الأداء، إذا توافر لديه الدافع، وأعطي التشجيع والتعليم الملائمين.

3) هناك طرائق كثيرة ليكون الناس أذكياء ضمن أي فئة من فئات الذكاء، فليس هناك مجموعة معيارية من الخصائص التي يجب أن يمتلكها الشخص، كي يعدّ ذكياً في مجال محدد، فمثلاً يمكن أن يتميز الشخص غير القادر على القراءة بذكاء لغوي قوي، لأنه يستطيع أن يخبر قصة رائعة.

4) يمكن تعريف الذكاءات المتعددة ووصفها.

5) يمكن استخدام نوع من هذه الذكاءات لتعزيز نوع ذكاء آخر، حيث إن نوع الذكاء الذي يتفوق فيه الفرد يدعم المجالات الضعيفة ويساعدها.

6) قلما يشاهد الذكاء على نحو مجرد.

7) كل أنواع الذكاءات تنطبق عليها المحكات التي حددها جاردنر.

8) لثقافة الفرد وتجاربه ومعارفه وخبراته السابقة دور أساسي في بناء المهارات والمعتقدات والمعرفة لكل الذكاءات.

4- الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة:

"أصبحت نظرية الذكاءات المتعددة بعد ظهورها فكرة رئيسة من أفكار القرن العشرين أداة يتمسك بها المربون بحماسة في العالم"، (Barrington, 2004, p422)، "نظراً إلى إسهامها في تحسين مجالات تربوية متعددة، التعليم المدرسي، واكتشاف الموهوبين، والفروق الفردية، وصعوبات التعلم والتربية الخاصة"، (قوشحة، 2003، ص61)، حيث "تشكل هذه النظرية مسوّغاً لتوسيع المنهج وتطويره لكي يشمل مساحة أوسع وأشمل من الأنشطة التعليمية المتنوعة، وتقدم نموذجاً للتعلم ليس له قواعد محددة، عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء"، (مصباح، 2006، ص105).

وقد "حدد جاردنر مجموعة من الأسباب التي تجعل من الأهمية بمكان استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في العملية التربوية وهي:

1) من الواضح أنه يجري تجاهل مواهب كثيرة في هذه الأيام.

2) أصحاب هذه المواهب هم ضحايا عدّ الذكاء عاملاً عاماً مفرداً.

3) يعاني هذا العالم مشكلات كثيرة، ويمكن التوصل إلى حلها باستخدام الذكاءات التي نملكها، لذلك فإن إدراك تعدد الذكاء، والطرائق المتعددة التي يمكن بها للكائن الإنساني أن يظهر هذه الذكاءات هو خطوة هامة جداً"، (Kumbar, 2006).

و"تحث نظرية الذكاءات المتعددة التربويين على مايلي:

1) فهم قدرات الطلاب واهتماماتهم.

2) استخدام أدوات عادلة في القياس تركز على هذه القدرات.

3) المطابقة بين حاجات المجتمع وهذه الاهتمامات.

4) مرونة تدريس الطلبة والحرية فيها" (عفانة والخزندار، 2006، ص206).

وقد "أكدت التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة أهميتها لكل من المدرسة والمعلم والطالب والمنهاج، فمن حيث أهميتها للمدرسة فإن نظرية الذكاءات المتعددة تساعد على تحسين المردودية التعليمية – التعلّمية"، (قوشحة، 2003، ص60)، وعلى "تقديم أنماط جديدة للتعليم، تقوم على إشباع حاجات

التلاميذ ورعاية الموهوبين والمتفوقين، ومن ثمّ يصبح التلاميذ أكثر نشاطاً وفاعلية في العملية التعليمية"، (حسين، 2006، ص ص24-25).

أما فيما يتعلق بأهميتها للمعلمين فإن نظرية (MI) "تسعى إلى تحسين مستوى أداء المعلم، وذلك عن طريق فهم مهامه وأدواره المتعلقة بدراسة الشخصيات، وأنواع الذكاءات المختلفة للمتعلمين، وتنميتها في الوقت نفسه، ما يكسب العملية التعليمية جودة كبيرة"، (عفانة والخزندار، 2006، ص76).

وتشير برولدي (Brauldi, 1996) إلى أن "نظرية (MI) تقتضي أن يدرك المعلمون وجود طيف واسع من المواهب والمهارات، وأن ينظموا عملية إعطاء المادة التعليمية بطريقة تشارك فيها معظم الذكاءات، وهو ما لا يحرّض الطلاب على التعلم فقط، بل يسهل تحقيق فهم أعمق لمواد المقرر التعليمي، وهنا لا بد من الانتباه إلى ضرورة ألا يصبح تفضيل الطالب لنوع ذكاء محدد من دون تطوير قدرات أخرى وسيلة في ذاته لكل ما يقوم به الطالب من عمل، كما يجب أن يحذر المعلمون من تصنيف الطلاب إلى الأبد كونهم متعلمين من الأنماط (x)، فكل شخص يملك مركباً من الذكاءات التي قد تنمو وتتنوع مع الوقت"، (Hatch, 1997, p26).

ومن حيث أهمية استخدام نظرية (MI) في التعليم للمتعلمين، فإن النظرية "تساعد المتعلم على فهم ذاته جيداً، وعلى تحديد أدواره على نحو صحيح، وكيفية تعامله مع كل من المعلم والمنهاج وطرائق التعليم، ليصبح أكثر قدرة على اكتساب المعارف، وأكثر استغلالاً لكفاءاته التي تميزه"، (عفانة والخزندار، 2006، ص77).

ويرى جاردنر أن "استخدام نظرية الذكاءات المتعددة يحقق للطلاب ثلاثة مضامين أساسية هي:

1) تشجيع القدرات التي يقبلها المجتمع، حيث إن الاهتمام بهذه القدرات يسلّط الضوء على الذكاءات الخاصة، ويساعد على التفكير الإبداعي.

2) تشخيص التعلم، فليس للعمل التعليمي أي قيمة ما لم يأخذ في الحسبان الاختلافات بين الأفراد، والاهتمام بمواقع القوة لديهم.

3) التعلم من أجل الفهم، وذلك باستخدام عدة مداخل للتدريس تثير الدافعية عند الطلاب، وتحفز اهتمامهم بالمادة المدروسة، وتجعلهم قادرين على اختيار طريقة فهمهم للمعلومة.

وقد بينت دراسة كل من بالديس (Balldes) ودافيز (Davies) فعالية التعليم باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة، وتوصلت إلى أن استخدام النظرية يؤدي إلى زيادة دافعية الطلاب للمهمات،

والاستمتاع بالموضوع المدروس، وتعزيز نتائج الطلاب، يضاف إلى ذلك أن استخدام البرنامج التدريسي القائم على نظرية (MI) يساعد على النمو الشخصي، وتخفيض السلوك غير الملائم"، (فارس، 2006، ص ص54–109).

وفيما يخص المنهاج فإن نظرية الذكاءات المتعددة "تعطي قيمة كبيرة للاستخدامات الكثيرة للعقل، وتقترح العمل على إيجاد الفرص التربوية لكل الطلاب، وفي الوقت ذاته لا تملي النظرية أي طريقة مفردة لتعليم المنهاج أو أي طريقة صحيحة ومفردة لتطبيق الذكاءات المتعددة، وإنما تترك للمربين حرية تصميم المنهاج الملائم لطلابهم"، (Campbell & Campbell, 1999)، حيث يكون"الهدف من تعليم المنهاج باعتماد نظرية الذكاءات المتعددة هو تزويد الطلاب بالفرص الملائمة ليتصلوا مع محتوى المادة المدروسة، ويعبروا عن فهمهم لها بطرائق مختلفة"، (Gardner, 1995, pp205-206).

و"يقترح جاردنر ثلاث طرائق يمكنها أن تعزز فهم الطلاب، تقوم الأولى على تقديم المعلم المواد الجديدة، وذلك باستخدام نقاط مدخلية قد تكون قصصية، أوعددية، أوجمالية، أوغيرها، حيث يزوّد إيجاد نقطة مدخلية الطلاب بفرص معالجة المواد واكتشافها قبل الانتقال إلى الوحدة المدروسة، وتقوم الثانية على اعتماد التشابهات وسيلة لتقديم المعلومات الجديدة، حيث يحاول المعلمون أن يخلقوا جسراً بين الفهم الحالي للطلاب والمادة الجديدة التي يجري تعلّمها، وأخيراً فإن تقديم وتشجيع عروض متعددة للأفكار الجوهرية نفسها يمكن أن يساعد المتعلمين ذوي نقاط القوة المختلفة على أن يجدوا طرائقهم الخاصة نحو تعلم المادة الجديدة"، (Hammond, Austin, Lit & Martin, 2002, p655).

إلا أنه ومع الأهمية الكبيرة والفائدة الناجمة من تطبيق نظرية جاردنر في التعليم، فإن جاردنر يشير إلى أن "نظريته لا تعد بأي حال من الأحوال وصفة تعليمية، وأن التربويين هم أصحاب اليد العليا في تقدير ما إذا كانت نظرية (MI) هي المرشد في تطبيقاتهم، وإلى أي مدى ستظل هكذا، ويشكك جاردنر في التطبيقات السطحية للنظرية، وعلى نحو خاص التطبيقات التالية:

1) محاولة تدريس كل مفاهيم المواد باستخدام جميع أنواع الذكاء، ذلك لأن تطبيق منهج متعدد الأبعاد مع كل موضوع سيكون مضيعة للوقت وللجهد.

2) الظن أن القيام ببعض الحركات المعينة ينشط أنواعاً معينة من الذكاء أو يدرّب عليها.

3) استخدام أنواع الذكاء أساساً وسائل منشطة للذاكرة.

4) دمج الذكاء بمخرجات أخرى مطلوبة، فعادة ما يجري تشويه الذكاء الاجتماعي، وذلك حينما يستخدم برنامجاً للتعلم التعاوني أو ملعباً للانبساطيين، وعادة ما يساء استخدام الذكاء الشخصي الداخلي حينما يجري عدّه أساساً لبرامج تقدير الذات، أو عندما ينسب إلى الانطوائيين.

5) تصنيف الأشخاص بحسب ذكائهم، حيث يجري عندئذ عدّ هؤلاء الأشخاص قادرين على العمل والتعلم فقط بطرائق معينة"، (Gardner, 1999a, pp89-90)، (جاردنر، 2005، ص ص105–106).

"أما مؤسسات التعليم العالي ــ وحالها حال المدارس ــ فهي تميل إلى التركيز على الذكاء اللفظي اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي، ما يقلل من أهمية الأشكال الأخرى من القدرات التي يمتلكها الطلبة، فمثلاً الذكاءان الشخصي والاجتماعي اللذان يعدان هامين على نحو واضح وخصوصاً في مكان العمل قلّما يُدركان في ميدان التعليم العالي"، (Barrington, 2004, pp423-425).

وهكذا فإن نظرية الذكاءات المتعددة تفيد في تجاوز طرائق التعليم التي تعتمد التلقين من أجل اليقين والحفظ والاسترجاع، والتي تشكل حالة تصخّر ذهني وموات معرفي.

5– "النمو التطوري للذكاء بحسب نظرية الذكاءات المتعددة ومحددات هذا النمو:

عند سؤال جاردنر عما يحدث للذكاءات المتعددة خلال الأعمار المتقدمة أجاب بأن الذكاءات المتعددة تبدو في نواح كثيرة هدية خاصة للطفولة، حيث نستطيع بسهولة في أثناء مراقبة الأطفال أن نستنتج استخدامهم لأنواع عديدة من الذكاءات، إلا أنه ومع تقدم العمر قد يبدو أن الذكاءات المتعددة تتراجع من حيث الأهمية، ومن حيث الوضوح أيضاً، ولكن الأمر ليس على هذه الحال، فبتقدم العمر تصبح أنواع الذكاءات مندمجة في الذات، ونستمر بالتفكير، ولو بشكل أقل وضوحاً بالنسبة للملاحظين، على نحو مختلف عن بعضنا، وتبقى مسألة تقهقر أذهاننا مسألة خاصة، ولا يستطيع أي فرد أن يحدد للذهن ما يجب عليه تماماً، ويتمثل التحدي الذي يواجهه الذهن في قدرته على استثمار الخبرة والتجربة والموارد المتاحة إلى أقصى حد، والتي يطلق عليها أنواع الذكاء"، (Gardner, 1999a, pp111-112).

ويمكن لمعظم الناس أن ينمّوا كل ذكاءاتهم إلى مستوى متطور نسبياً من حيث الإتقان، و"يعتمد نمو الذكاءات على ثلاثة عوامل رئيسة هي:

1. الفطرة البيولوجية بما في ذلك الوراثة أو العوامل الجينية، وما يتعرض له المخ من أعطاب وإصابات قبل الولادة وفي أثنائها وبعدها.

2. تاريخ الحياة الشخصية ويضم الخبرات مع الوالدين والمدرسين والأقارب والآخرين الذين إما أن يوظفوا وينشطوا الذكاءات وإما أن يحولوا دون نموها.

3. الخلفية الثقافية والتاريخية وتضم المكان والزمان وطبيعة التطورات الثقافية والتاريخية وحالتها في المجالات المختلفة"، (جابر، 2003، ص34).

و"هناك نوعان من الخبرات، هما الخبرات المبلورة والخبرات المشلّة، ويعدّ هذان النوعان من الخبرات التي تحدث على الأكثر في مرحلة من الطفولة المبكرة، وقد تحدث في أي وقت خلال دورة الحياة، نقطتي تحول في تنمية مواهب الشخص وقدراته، وتعد الخبرات المبلورة من الشرارات التي تضيء الذكاء وتشعله، وتبدأ بتنميته نحو النضج، على حين توقف الخبرات المشلّة عمل الذكاءات، وهي كثيراً ما تكون مليئة بالخجل والشعور بالإثم والخوف والغضب والانفعالات السلبية الأخرى التي تمنع الذكاءات من النمو، وهناك عدد آخر من المؤثرات البيئية التي تحسن نمو الذكاءات أو تعطلها وهي:

العوامل التاريخية الثقافية، والعوامل الجغرافية، والأسرية، والعوامل الموقفية كفرص بلوغ مصادر، وأدوات تنمية المواهب.

وعلى حين يعترض جاردنر على الفصل بين الوراثة والبيئة، ويؤكد التفاعل الثابت المتحرك منذ لحظة الحمل بين العوامل الوراثية والبيئية فإنه لا يشك في أن القدرات الإنسانية والفروق الإنسانية لها أساس وراثي، ويرى أنه إذا ما تبين أن مختلف الذكاءات البشرية موروثة فإن لكل نوع من أنواع الذكاء قدراً ملحوظاً من الوراثة وهذا القدر أعلى في أنواع الذكاء الحسابي والمكاني والموسيقي منه في اللغوي والطبيعي والشخصي"، (جاردنر، 2005، ص101).

ومن ناحية أخرى يعتقد جاردنر أن "العوامل البيئية تعمل منذ الولادة بوضوح، بل هناك دليل متزايد على أنها تبدأ العمل حتى قبل الولادة، ويبدأ الأطفال في إظهار مايسميه جاردنر ميولاً في ذكاءات محددة عند سن مبكرة جداً، وحين يبدأ الأطفال دخول المدرسة تكون قد توافرت لديهم غالباً طرائق راسخة للتعلم ومتلائمة أكثر مع بعض الذكاءات دون الأخرى، مع العلم بأنه لدى معظم التلاميذ نواحي قوة في عدة مجالات"، (قوشحة، 2003، ص52)،

وفي الحقيقة "كلما كانت البيئة أذكى، وكانت التدخلات والمصادر المتاحة أقوى، زادت كفاءة الأفراد، وقلّت أهمية موروثهم الجيني" (جارنر، 2005، ص102).

6- التقييم وفق نظرية الذكاءات المتعددة:

"تتطلب أنواع التغييرات في الممارسة التي يفرضها استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس تعديلاً مساوياً في الطريقة المستخدمة لتقييم التقدم العلمي، وتطرح النظرية لهذا الأمر نظاماً نبتعد خلاله كلياً عن الاختبارات وعن الارتباطات بين الاختبارات، لننظر بدلاً من ذلك إلى مصادر معلومات طبيعية عن كيفية تطوير الناس لمهاراتهم الهامة لطريقة حياتهم"، (آرمسترونج، 2006، ص121)، حيث "يؤكد جاردنر ضرورة قياس أنواع الذكاء بطرائق تختبر أنواع الذكاء مباشرة، وليس بوساطة عدسات الذكاء اللغوي أو المنطقي، كما تفعل أدوات الورقة والقلم التقليدية، وأن يجري تقييم أي نوع من أنواع الذكاء بوساطة عدد من المناهج المتكاملة التي تراعي المكونات الجوهرية لهذا الذكاء، فمثلاً يمكن تقييم الذكاء المكاني بالطلب من بعض الأشخاص إيجاد طريقهم في منطقة غير مألوفة، وحل ألغاز الصور المقطوعة الصعبة، أوعمل مجسم ثلاثي الأبعاد لمنزلهم"، (جاردنر، 2005، ص ص93-94).

و"يجب أن يتسم التصميم العام للتقييم الأصيل بمجموعة من الخصائص منها:

1) يركز التقييم الأصيل على عملية الفهم.
2) التقييم جزء من المنهج التعليمي، وليس من أجل تحديد درجة أو إعطاء تقدير.
3) تقديم مهام أو مشكلات تتصف بأنها غامضة ومركبة، وذات نهاية مفتوحة، ويتجلى فيها تكامل المعرفة وتكامل المهارات.
4) تنتهي المهام أو المشكلات بنواتج أو أداءات يحققها التلميذ أو يقوم بها.
5) إدراك وجود قدرات متعددة لدى التلاميذ ومراعاتها" (حسين، 2003أ، ص281).

أما الطريقة الأفضل للتقييم كما تشير نظرية (MI) فهي "السماح للطلاب بأن يشرحوا المادة بطرائقهم الخاصة باستخدام ذكاءاتهم المختلفة، بدلاً من إظهار معلوماتهم بأسلوب مفروض سلفاً، كما في الاختبارات التقليدية، فالتقييم في ضوء نظرية (MI) يتضمن كتابة مقالة، ومخططاً بيانياً، وتحليل أفكار، ووضع نماذج، وتصميم برنامج باستخدام الكمبيوتر، وتصميم أدوار مسرحية، وذلك لكي يسمح بالتحديد الحقيقي للذكاءات"، (فارس، 2006، ص77).

"ويتطلب التقييم الأصيل في ضوء نظرية (MI) مدى عريضاً من الأدوات والمقاييس والطرائق، وتعد الملاحظة أهم مطلب للتقييم الأصيل، فقد أوضح هوارد جاردنر (1983, 1993) أننا نستطيع أن نقيّم على نحو أفضل ذكاءات التلاميذ المتعددة بملاحظتهم في تناولهم للأنظمة الرمزية لكل ذكاء، ذلك أن

ملاحظة التلاميذ وهم يحلون مشكلات أو يشكلون إنتاجات في سياقات طبيعية يوفر أفضل صورة عن كفاءاتهم في مدى من الموضوعات أو المواد التي تدرس في المدرسة.

أما المكون التالي الأكثر أهمية في تنفيذ التقييم الأصيل فهو توثيق نتائج التلميذ وعمليات حل المشكلات، وذلك باستخدام أشرطة التسجيل، وأشرطة فيديو، وصور، وأقراص الكمبيوتر، وسجلات النوادر، ودفتر يوميات التلميذ، ومصوّرات حجرة الدراسة، وغيرها" (جابر، 2003، ص148).

"نستنتج مما سبق أن جاردنر يدعو إلى عدم النظر إلى الأشياء من مصفاة الإجابة القصيرة، وإنما النظر إلى الأداء الذي نقيّمه مباشرة سواء كان أداءً لغوياً، أم منطقياً، أم جمالياً، أم اجتماعياً"، (الخزندار، 2002، ص57).

7- بعض الانتقادات الموجهة لنظرية الذكاءات المتعددة:

"مع كل الإضافات العلمية الجديدة التي قدمتها نظرية (MI) في المجال النفسي والتربوي إلا أنه جرى توجيه بعض الانتقادات لهذه النظرية منها:

1. إن نظرية الذكاءات المتعددة ليست نظرية جديدة، حيث يشير بعض النقاد مثل وايت (White, 2004) إلى أن الفيلسوف سيبيرترايل (Cibertryle, 1949) قد ذكر منذ زمن طويل أن الملاكم والجراح والشاعر ورجل المبيعات يديرون أعمالهم باستخدام أنواعهم الخاصة من العمليات العقلية، ومطبقين معاييرهم الخاصة لأداء مهامهم الخاصة، وهذا يعني وجود أنواع كثيرة من الذكاء الإنساني بمقدار ما هناك أنواع للأهداف الإنسانية"، (White, 2004).
2. "يرى بعضهم تشابهاً بين قائمة الذكاءات التي حددها جاردنر ولوائح أساليب التعلم، وأساليب العمل، وأساليب المعرفة، ويتساءلون من ثمّ عن الجديد في صياغة جاردنر، ويجيب جاردنر عن هذا التساؤل بوجود تداخل بين هذه اللوائح، ولكنه يذكر ثلاثة مظاهر مميزة عنها في نظريته هي:

1) إنه، أي جاردنر، توصل إلى ذكاءاته المتعددة بطريقة فريدة، وذلك عن طريق جمع عدد من الأدلة العلمية الهامة عن النمو، وتنظيم الدماغ، والارتقاء، وغيرها من المفاهيم ذات الصلة، بينما كانت أكثر الرؤى الأخرى للذكاء ناتجة من الترابط بين درجات اختبار، أو ملاحظات تجريبية خاصة بطلبة المدرسة مثلاً.

2) إن ذكاءاته ترتبط على نحو خاص بالمحتوى، فهو يرى أن لدى الكائن البشري ذكاءات خاصة بسبب وجود محتويات معلوماتية في العالم، معلومات حسابية، ومعلومات مكانية، ومعلومات عن

الناس الآخرين...، بينما تفترض أكثر التفسيرات الأسلوبية تجاوز المحتوى، وهكذا يقال عن شخص ما إنه اندفاعي، أو تحليلي، أو انفعالي...وغير ذلك، ولكنه ينبغي الحذر من التساهل بافتراض أن الأساليب مستقلة عن المحتوى، أو أن الذكاء يمكن أن ينهار على يد الأساليب، فبالجهد التعليمي مع الأطفال الصغار في مشروع الطيف وجد جاردنر وفين (1990) أساليب عمل خاصة بالمحتوى تماماً، فالطفل نفسه الذي يكون انعكاسياً أو منهمكاً في محتوى ما يمكن أن ينقلب ويصبح اندفاعياً أو غير منتبه في محتوى آخر"، (قوشحة، 2003، ص ص77–78).

3. "تجعل نظرية (MI) الذكاء ومضامينه النموذجية عديمة الفائدة، وذلك بتعميم المصطلح ليشمل أطيافاً واسعة من التراكيب النفسية، ويعدّ جاردنر هذا النقد خاطئاً، فالتعامل مع عدد من أنواع الذكاءات شبه المستقلة يقدم رؤية أكثر ثباتاً وتواصلاً للمعرفة الإنسانية من التعامل مع منحنى جرسي واحد للقدرة الفكرية، كما يرى أن التعريف المعياري للذكاء يقيّد رأينا بشدة، وذلك عن طريق معاملة نمط من أنماط الأداء المدرسي، كأنه يشتمل على نطاق واسع من القدرات الإنسانية، ويولّد شعوراً بازدراء الذين لا يحققون نتائج جيدة في أحد اختبارات القياس النفسي"، (Gardner, 1999a, pp88-89)، (جاردنر، 2005، ص ص 102–103)

4. "عدم وجود سوى منهج تعليمي واحد فقط مصدق عليه، يقوم على نظرية الذكاءات المتعددة، ويرد جاردنر على ذلك بالقول: إن نظرية الذكاءات المتعددة لاتعد بأي حال من الأحوال وصفة تعليمية، فهناك دائماً هوة تفصل بين الافتراضات العلمية عن كيفية عمل العقل والتطبيقات الفعلية في الفصل الدراسي، والتربويون هم الذين يحددون ما إذا كانت نظرية (MI) هي المرشد لتطبيقاتهم وإلى أي مدى ستظل كذلك"، (Gardner, 1999a, p89).

5. "ثمة انتقادان وجها لدعوى جاردنر أن الذكاءات المتعددة مستقلة عن بعضها:

- **الانتقاد الأول:** عقود من البحوث السيكومترية تبين أن القدرات مرتبطة ارتباطاً موجباً، وأنه ليس هناك قدرات عقلية جرى قياسها تقليدياً متميزة كلياً عن القدرات الأخرى، ويرى جاردنر أنه قد جرى الحصول على الارتباطات الموجبة، لأن المقاييس السيكومترية لا تكشف عن الاستعداد في ذكاء معين فحسب، بل تكشف كذلك عن مهارة الإجابة عن اختبارات الورقة والقلم القصيرة، ويذهب جاردنر إلى أنه لفهم استقلالية ذكاء ما فإننا نحتاج إلى استخدام مقاييس عادلة، تتيح استخدام المواد والوسائط الأكثر ملاءمة للذكاء.

- **الانتقاد الثاني:** ينبغي أن يجري الربط بين الذكاءات المتعددة بوساطة قدرة أو وظيفة تنفيذية، تحقق التآزر والتناسق بين أدوار الذكاءات المنفصلة، وذلك حتى يجري القيام بمهام وأعمال معينة، ويرد جاردنر على هذا الانتقاد مبيناً أن الذكاء الشخصي قد يقوم بمهمة التنسيق، ويرى النقاد أن هذا الزعم يبدو مشابهاً للقول بالعامل العام"، (الخزندار،2002،ص66).

6. "مازالت نظرية (MI) في مرحلة متذبذبة وغير مستقرة، فجاردنر لم يقدم ولم يضمن حتى الآن قائمة محددة بالذكاءات التي يمكن قياسها بدقة، يضاف إلى ذلك أنها ليست عملية، فالفصول الدراسية المكتظة بالطلاب، ونقص المصادر في البيئة المدرسية، وما يواجهه المربون من مشكلات تربوية تجعل نظرية (MI) نظرية مثالية"، (حسين، 2003ب، ص ص237-238).
7. "لا تعالج النظرية موضوعي الدافعية والانتباه اللذين يحوزان الاهتمام الكبير والدائم من علماء النفس"، (Gardner, 1999a, p288).

"ومع الانتقادات الموجهة لنظرية جاردنر فإنها تضع حجر الأساس لتربية يمكن أن تصل إلى عدد أكبر من الطلاب بطريقة تعمق فهمهم، حيث تهتم نظرية الذكاءات المتعددةبالأنشطة العقلية في مجالات كانت حتى الآن مستبعدة، ومن ثمّ تجعل التعليم ملائماً وملبياً لحاجات كل شخص"، (الخزندار، 2002، ص67)ن و"تتميز هذه النظرية أيضاً بأنها تشكل جسراً لسد الثغرة بين البيولوجيا وعالم المعرفة والجهاز العصبي وعلم الإنسان"، (White, 2004).

ثالثاً: نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقها في مجال التفوق:

"إذا انتقلنا مما يقال عن نظرية الذكاءات المتعددة والشروح الخاصة بها إلى مجال العلاقة بين التفوق وهذه الذكاءات المتعددة، أمكن القول إنه لا وجود لفكرة المتفوق الشامل في جميع المجالات الإنسانية، بل إن التفوق على أنواع، فقد يكون التفوق فنياً، أو أدبياً، أو علمياً، أو تكنولوجياً، أو صناعياً، أو شعرياً، أو قصصياً، أو يكون في مجال التمثيل، أو الرسم، أو التصوير، أو ما شابه ذلك، وهذه الفكرة هي ذاتها تقريباً التي يطرحها جاردنر في نظريته حين يؤكد وجود أنواع من الذكاء، من بينها الذكاء اللغوي، والمنطقي الرياضي، والموسيقي، ... وغيرها، وينفي فكرة الذكاء الأوحد، وكما يقاس باختبارات الذكاء التقليدية"، (زحلوق وأبو الفخر، 2006، ص ص111-112).

ومن هذه الزاوية فإن ما جاء في نظرية جاردنر، من تعدد وتنوع الذكاءات التي يمكن أن يملكها الفرد وتعدد وتنوع المجالات التي يمكن أن تظهر فيها هذه الذكاءات، يتفق مع ما جاء في التراث والأدبيات المختصة بالتفوق وأنواعه، والمتعلقة بإمكان ظهور التفوق في أي مجال من المجالات التي

ترتبط بالنشاط العقلي الوظيفي للفرد، كما هو الأمر لدى الآخذين بالمنحى الشمولي في تحديد التفوق العقلي، ما يؤكد التداخل والتقاطع بين التنوع في الذكاءات والتنوع في مجالات التفوق، ويضفي على المعرفة الإنسانية المتعلقة بالتفوق المزيد من الفهم لطبيعتها، وسبر أغوارها والكشف عن ماهيتها.

"وعليه فإن نظرية الذكاءات المتعددة ومما قدمته من إضافات علمية من بينها توسيع مفهوم الذكاء، ليشمل عدداً من القدرات الإنسانية، هي الطريق إلى الكشف عن أكبر عدد ممكن من المواهب والطاقات الكامنة لدى الأفراد، والعمل على تنميتها في سياق تعليمي شائق ومحبب على نحو يتلاءم مع قدرات الأفراد وطبيعة مواهبهم، وذلك بتوفير البيئة الميسرة والمشجعة على التفوق، وتنمية المواهب بأنواعها كلها.

وبناء على ما تقدم فإنه يمكن القول إن تربية التفوق هي التربية التي تركز على البروفيل الخاص بكل فرد وعلى نوع الذكاء الذي يتميز به، بدلاً من حشر طاقات الأفراد ومواهبهم وقدراتهم في مجال تنمية الجوانب اللغوية والمنطقية الرياضية فقط، كما يحدث في أنماط التعلم التلقيني التقليدي ، ومن ثم تنويع أساليب التربية على نحو يتلاءم مع نمط التفوق التي يبرع فيه الفرد"، (زحلوق وأبو الفخر، 2006، ص112).

يتبين من العرض السابق لنظرية الذكاءات المتعددة مايلي:

1. استندت نظرية الذكاءات المتعددة إلى مجموعة متنوعة من العلوم، تراوحت بين علم النفس وعلم الأعصاب والإنسانيات والفنون .
2. وسعت نظرية الذكاءات المتعددة مفهوم الذكاء، ليشمل عدداً من الذكاءات التي لدى كل الأفراد بدرجات متفاوتة ومستقلة نسبياً عن بعضها.
3. يتميز تعريف جاردنر للذكاء من حيث تأكيده الدور الهام الذي تؤديه الثقافة التي يكون فيها الفرد بتنشيط قدراته وإمكاناته أو عدم تنشيطها.
4. أوضحت النظرية الفروق الفردية بين الأفراد في قدراتهم العقلية، وأعطت مثلاً التفسير لوجود الطلاب الموهوبين الذين يحصلون على علامات متوسطة أو متدنية في اختبارات الذكاء التقليدية.
5. يرجع الإخفاق في الكشف عن الطلاب المتفوقين في المجالات المغايرة للمجالين اللغوي والرياضي المنطقي إلى تركيز الأنظمة التربوية على استخدام اختبارات الورقة والقلم وإهمال خبرات الحياة الواقعية، وعدم شمولية التقييم لمدى واسع من القدرات والأدوات.

6. إن الهدف من التعليم وفقاً لنظرية (MI) هو جعل التعليم ملبياً لحاجات كل شخص، وزيادة قدرة الطلاب على الإبداع والابتكار في مختلف المجالات، وذلك بالتركيز على المحتوى التعليمي، وعلى نواحي القوة والضعف لدى الطلاب.
7. أشارت النظرية إلى أن تطور الذكاءات ونموها عند الأفراد يعتمد التفاعل بين الوراثة والبيئة، فالذكاءات لها أساس وراثي، ولايمكن لها أن تتطور من دون توافر بيئة ثرية يكون فيها الفرد، وتقدم له التشجيع والمصادر والإمكانات الضرورية للتدريب والممارسة في المجالات المختلفة والملائمة لأنواع الذكاءات، وهذا يتناقض مع الرؤية المفردة والثابتة للذكاء.

المحور الثالث ــ السمات الشخصية:

أولاً ــ تعريف السمة:

قبل تعريف السمة لعله من المفيد التمييز بين مصطلحات ثلاثة كثيراً ما يرد ذكرها في الدراسات والأبحاث التي تتناول التفوق والمتفوقين هي السمة (Trait)، والصفة (Adjective)، والخاصية (Characteristic).

تشير المعاجم اللغوية إلى أن السمة مشتقة من الفعل وسم، ووسمته وسماً، وفلان موسوم بالخير، وقد توسمت فيه الخير، ووسم الشيء أي كواه وأثر فيه بسمة، على حين أن الصفة مشتقة من الفعل وصف، ووصفت الشيء وصفاً، والصفة هي تابعة لما قبلها وتكمل معناه، فنقول مثلاً « الرجل الفاضل » وهي صفة للرجل، والصفة هي الحالة التي يكون عليها الشيء في وصفه ونعته كالسواد والبياض والعلم والجهل والطول والقصر، أما الخاصية فهي مشتقة من الفعل خصّص، وخصّ الشيء خصّه خصوصاً وخصوصية، والخاصية هي الصفات الطبيعية أو الفيزيائية أو الكيميائية التي تميز مادة معينة (الرازي، 1981)، (البستاني، 1986).

أما الأدبيات النفسية فإنها تميز أيضاً بين هذه المفاهيم، حيث تشير إلى أن السمة ووفق ما يراه ألبورت (Allport) هي "نظام نفسي عصبي مركزي عام يختص بالفرد ويعمل على جعل المثيرات المتعددة متساوية وظيفياً، كما يعمل على إصدار وتوجيه أشكال متعددة من السلوك التكيفي والتعبيري"، (غنيم، 1987، ص276)، (الأنصاري، 1997، ص80)، على حين تشير الصفة إلى مجموعة المثيرات التي تعبر عن شخصية الفرد من نواحي عدّة، وتبدو خلال سلوكه وتفاعله مع الآخرين، أما الخاصية فهي مجموعة من المظاهر أو الملامح أو المميزات التي تبرز شخصية الفرد من مناحيها المختلفة، والتي تبدو خلال سلوكه في تعامله مع الآخرين وفي العمل، (عبد الخالق، 1992)، (آل علي، 2003).

وبناء على ما جاء في المعاجم اللغوية والأدبيات النفسية يمكن القول: إن السمة هي أعم وأشمل من الصفة والخاصية، وتؤيد الباحثة ما ذهبت إليه آل علي (2003) في هذا الخصوص حين أشارت إلى أن الصفة تكون ظاهرة للعيان، على حين لا تكون الخاصية كذلك فهي غير ظاهرة للعيان، أما السمة فهي أعم وأشمل من الصفة والخاصية، ثم إن الصفة والخاصية تستخدمان مع الجماد ومع الكائنات الحية وتتضمن الإنسان، على حين لا تستخدم السمة إلاّ مع الإنسان فقط، (آل علي، 2003).

ومن هذه الزاوية فإن المفهوم الأصح والأسلم للاستخدام في الدراسة الحالية هو السمات وليس الصفات أو الخاصيّات.

إن التعريفات في أدبيات علم النفس التي وقفت عند تحديد مفهوم السمة كثيرة ومتعددة، فقد عرفها ألبورت بأنها "تركيب نفسي عصبي، له القدرة على أن يعيد المنبهات المتعددة إلى نوع من التساوي الوظيفي، وعلى أن يعيد إصدار أنماط متكافئة ومتسقة من السلوك التكيفي والتعبيري وتوجيهها"، (الأنصاري، 1997، ص80)، أما جيلفورد فقد عرف السمة بأنها "أي جانب يمكن تمييزه، وذو دوام نسبي، وعلى أساسه يختلف الفرد عن غيره"، (الغامدي، 2005، ص46)، وذكرت عز (1990) أن السمة هي "نزوع ثابت نسبياً لدى الفرد لأن يستجيب بطريقة محددة لعدد من المواقف المتشابهة"، ولايمكن لكلمة نزوع هنا أن تأخذ تفسيراً بيولوجياً أو فيزيولوجياً ما، وإنما تشير إلى نوع من التكرار والاستمرار في الاستجابة على نحو محدد للمثيرات المتنوعة التي تجابه الفرد، أي إن فكرة النزوع مأخوذة من صفتي التكرار والاستمرار لاستجابة ما"، (عز، 1990، ص12)، على حين عرف آيزنك السمة بأنها "مجموعة من الأفعال السلوكية التي تتغير معاً، وتعد السمات عنده مفاهيم نظرية أكثر منها وحدات حسية، وتشكل المفهوم الأساسي في بناء الشخصية لديه"، (الشميري، 2006، ص84)، كما أشار عبد الخالق (1992) إلى أن السمة هي "خصلة أو خاصية ذات دوام نسبي يمكن أن يختلف فيها الأفراد، وتميزهم من بعضهم، وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة، ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية" (عبد الخالق، 1992، ص67).

من خلال ما تقدم، يتبين لنا يلي:

- ترتبط السمة دائماً بالشخصية، وحين نقول سمة أو سمات الشخصية فهذا يعني أمراً واحداً.
- تستعين تعريفات السمة أو سمات الشخصية بالصفة والخاصية في توضيح معناها.
- تشتمل السمات على الجانب العقلي والاجتماعي والانفعالي والخلقي من الشخصية.
- تتكون من مجموعة من الاستجابات أو ردود الأفعال المترابطة.

- السمات ثابتة نسبياً.
- يختلف الأفراد في درجة امتلاكهم للسمات وليس في نوعها (عبد الله، 2000).
- "تحدد سمات الشخصية الطرائق المميزة لسلوك الأفراد، وتصلح لوصفه والتنبؤ به" (الشميري، 2006، ص83).

وبناء على ما سبق فإن البحث الحالي يتبنى تعريف كاتل للسمة بأنها "مجموعة ردود الأفعال أو الاستجابات التي يربطها نوع من الوحدة التي تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد، ومعالجتها بالطريقة ذاتها في معظم الأحوال"، (العنزي، 1998، ص90).

ثانياً ــ أهمية دراسة السمة:

السمة هي عبارة عن تكوين افتراضي يتم الاستدلال عليه عن طريق ملاحظة السلوك، الذي يتصف بدرجة مرتفعة من الاتساق، حيث يكشف الشخص عن الاستجابات التعودية نفسها خلال عدد كبير من المواقف المتشابهة، وبالاستقرار الذي يدل على أن الشخص الذي يحصل على درجة معينة على أحد المقاييس هذا العام سوف يحصل في العادة على درجة قريبة منها في العام التالي"، (عبد الخالق، 1992، ص66).

وتقوم السمة كذلك على مجموعة من الافتراضات الرئيسة هي "اتساقها وعموميتها الذي يشير إلى عدم وجود سمة واحدة تظهر في كل وقت وفي كل الأوضاع والمواقف، حيث يمكن للشخص أن يتصف بالكثير من السمات التي تظهر مجموعة منها أحياناً في وقت واحد، وقد تكون سمة ما وسيطاً لسمة أخرى غيرها، وذلك استناداً إلى الظروف التي يكون فيها الفرد، فقد يكذب الطفل على أبيه مثلاً ولكنه لا يكذب على أخيه، وقد يغش في الامتحان ولكنه لا يغش في اللعب، وقدرتها على التمييز بين الأفراد، فكل فرد يتميز من الآخر في العديد من أشكال السلوك المتنوعة، وتعمل استراتيجية السمات على دراسة هذه الفروق الفردية من خلال الفروق في قوة السمة وعدد السمات ومجموع أو كمية السمات التي يمتلكها الشخص، يضاف إلى ذلك الثبات النسبي للسمات الذي يدلّ على أن السمة ومع ما تشير إليه من استعداد الفرد الثابت للتصرف بطريقة ما في موقف معين فإنه بإمكانها الظهور في أشكال سلوكية متنوعة مع تطور الفرد نحو النضج، وذلك على خلاف الحالة (State) التي تدل على استعداد الفرد وقابليته للتصرف بطريقة ما، ولكن بصورة أقل ثباتاً، وعلى خلاف العادة التي تشير إلى نوع من الميل المحدد، على حين أن السمة أكثر عمومية منها، وتتكون على الأقل من تكامل عدد من العادات النوعية التي لها دلالتها التكيفية عند الفرد"، (عبد الله، 2000، ص ص184-188). وهكذا نستنتج أهمية السمة في تفسير السلوك وفي بناء الشخصية.

ثالثاً ــ السمات الشخصية:

"يتفق معظم علماء النفس على أنه لا يمكن النظر إلى الذكاء بعدّه كياناً مستقلاً ومنفصلاً عن باقي جوانب الشخصية، فالشخصية الإنسانية كل متكامل لا يتجزأ، وإن كانت دراسة جوانبها قد تنقسم إلى جوانب مادية مقابل ثقافية أو إلى جوانب معرفية مقابل عوامل انفعالية، وهي تقسيمات تبسيطية لتسهيل أغراض الدراسة، ويجب ألا تحجب عنا حقيقة أن جميع هذه الجوانب تعمل معاً في نطاق وحدة واحدة، تقوم على التأثير المتبادل بين جوانبها المختلفة"، (طه، 2006، ص ص173-174).

وكما "ذكر جاردنر مورفي فإنه إذا رغب عالم النفس في أن يرى جميع العلاقات والروابط الداخلية داخل الكائن العضوي دفعة واحدة، وكذلك تسلسل القوانين التي تحكم هذه العلاقات فلا بد له من أن يهتم بسيكولوجية الشخصية، فعلم نفس الشخصية يمكن أن يكون إذاً ذلك الفرع من علم النفس العام الذي يؤكد الكل والعلاقات العضوية داخل هذا الكل"، (عبد الخالق، 1992، ص ص31-32)، وانطلاقاً من ذلك "تناولت ميادين كثيرة مثل علم النفس، وعلم الاجتماع، والفلسفة، والأنثروبولوجية، والطب، والأدب وغيرها دراسة الشخصية للوصول إلى فهم حقيقي للإنسان، ولما يصدر عنه من سلوك، حتى إن "بعض علماء النفس اقترحوا أن يطلق عليها علم الشخصية، إشارة إلى إمكان قيامها تخصصاً قائماً بذاته"، (عبد الخالق، 1992، ص173).

وعندما نهتم بدراسة الشخصية، فإننا في الواقع ندرس عدداً من سمات الفرد أو مجموعة من الخصائص والصفات الداخلية التي لا تبدو بالعين المجردة، وإنما يتم الاستدلال عنها من أشكال السلوك الظاهر، و"من ما هناك من ثبات بين الأفعال المستقلة التي نلاحظها في سلوك الفرد، والتي تشكل في ذاتها الأدلة على وجود السمة، ولولا مثل هذا الثبات في سلوك الفرد وبالتالي في سماته الشخصية لما استطعنا دراسة الشخصية وقياسها"، (غنيم، 1987، ص ص280-736).

لقد احتلت السمات مركزاً هاماً في علم نفس الشخصية، ولا سيما لدى كاتل وآيزنك (Eysenk) وغيرهم، الذين رأوا أن الشخصية هي مجموع ما يمتلكه الفرد من سمات، يمكن قياسها كأبعاد للشخصية، حيث تكون الشخصية استناداً لذلك كالشكل الهندسي الذي له أبعاد، يمكن قياسها لمعرفة خصائصه"، (شمعون، 1999، ص405).

و"تعد أنماط سلوك الفرد التي تشكل الأدلة على سماته الشخصية نتاجاً للتفاعل الديناميكي بين عدة قوى وعوامل، بعضها يرجع إلى تكوين الفرد البيولوجي، وبعضها الآخر يرجع إلى مقوّمات مجاله

السلوكي، ولما كانت السمات هي الأساس في دراسة الشخصية، فإنه يمكننا القول إن الشخصية ما هي إلا المحصلة النهائية لهذا التفاعل والمصدر الرئيس لجميع المظاهر النفسية"، (الشميري، 2006، ص81).

وهكذا نجد أن السمة هي محور الشخصية وبنيتها، حيث يمكن عن طريقها أن نميّز بين شخص وآخر بإرجاع صفات معينة لبعض الأفراد واستبعادها عن بعضهم الآخر، ذلك لأن سلوك معظم الأفراد يتسم بالثبات نوعاً ما وإن اختلفت المواقف التي يمرون بها.

رابعاً ــ الشخصية من منظور نظرية السمات:

تهتم نظرية السمات بدراسة الفروق الفردية بين الأفراد، وذلك عن طريق استخدام التحليل العاملي لتحديد العوامل أو المتغيرات التي يمكن أن تفسر ذلك التعقيد المتنوع في السلوك الذي يظهره الأفراد، وبالتالي الكشف عن السمات التي تميزهم وتحدد سلوكهم وتمكننا من التنبؤ به، (هول ولندزي، 1971).

ومن أبرز علماء نظرية السمات في تفسيرها للشخصية ألبورت، وكاتل، وآيزنك، وجيلفورد، وسوف تقف الفقرات التالية عند وجهة نظر كل منهم في الشخصية في ضوء نظرية السمات.

4-1- الشخصية من وجهة نظر جوردن ألبورت (Gorden Allport):

لقد عُدّ جوردن ألبورت (1937-1961) عميد سيكولوجية سمات الشخصية، حيث نظر إلى السمات بأنها البداية الطبيعية لدراسة الشخصية، وأكد فكرة أن السمات تشير إلى خصائص نفسية عصبية واقعية، تحدد كيفية سلوك الشخص، ويمكن معرفتها فقط من الملاحظة، وعن طريق الاستدلال مما هو مركزي وأساسي، ومما هو هامشي وغير هام للشخص"، (عبدالله، 2000، ص ص200-201).

وقد "قسم ألبورت السمات إلى نوعين هما:

1) **السمات العامة المشتركة (Common Traits):** حدّد ألبورت السمات العامة في عبارتين، تشير الأولى إلى أن السمات العامة هي مظاهر الشخصية التي يمكن أن نقارن في ضوئها معظم الناس الذين يعيشون في ثقافة معينة، وتشير الثانية إلى أن السمة العامة هي قائمة لتصنيف الأنماط المتكافئة وظيفياً من السلوك لدى عامة الناس، وهي تُظهر إلى حد ما الاستعدادات الحقيقية التي يمكن مقارنتها لدى الكثير من الشخصيات التي تنمي ــ بسبب الطبيعة البشرية والثقافة المشتركة ــ أساليب متشابهة من التوافق مع البيئة، ولكن بدرجات مختلفة"، (غنيم، 1987، ص281)، ومن "خصائص السمات المشتركة أنها موزعة توزيعاً اعتدالياً على شكل منحنى، يشبه الجرس، وأنها ذات توزيع مستمر متصل، أي من دون ثغرات أو تقطع"، (عبد الخالق، 1992، ص72).

2) "**السمات الخاصة أو الفريدة (Unique Traits)**: وهي قدرات أو سمات دينامية، تخصّ فرداً ما على نحو لا يمكن أن نصف آخر بالطريقة ذاتها، وقد ذهب ألبورت إلى أن كل سمة للفرد تعد متميزة في قوتها واتجاهها ومجالها من السمات الأخرى المشابهة التي لدى الأفراد الآخرين، وأنه ليس هناك في الواقع أبداً شخصان لهما السمة ذاتها، فمع ما قد يكون من تشابهات في تركيب السمة لدى أفراد مختلفين فإن الطريقة التي تعمل بها أي سمة تحديداً لدى شخص معين تكون لها دائماً خصائص فريدة، تميزها من جميع السمات المشابهة لدى الأشخاص الآخرين"، (الأنصاري، 1997، ص ص75-76).

وقد بين ألبورت ثلاثة تنظيمات من الاستعدادات الشخصية هي:

أ. "**السمة الرئيسة (Cardinal Trait)**: وهي السمة المفردة القوية التي تؤثر في معظم مظاهر سلوك الشخص، فمثلاً تعدّ الاعتمادية سمة رئيسة لدى الناس الذين يطلبون من الآخرين دائماً أن يلبوا لهم حاجاتهم.

ب. **السمات المركزية (Central Traits)**: اعتقد ألبورت أن السمات المركزية مؤثرة جداً في توجيه سلوك الفرد، ولكن ليس على نحو شمولي مثل السمات الرئيسة، وأن معظم الناس يتأثرون بمجموعة صغيرة من السمات المركزية، وتشكل صفات مثل الأمانة، والعدوانية، والشك، والتفاؤل بعض الأمثلة للسمات المركزية"، (Newman & Newman, 1983, p398).

ج. "**السمات الثانوية (Secondary Traits)**: لاتؤثر هذه السمات كثيراً في سلوك الشخص، كما هو حال السمات المركزية، وهي أقل اتساقاً، وأقل وضوحاً، وأقل عمومية من السمات المركزية"، (Cloninger, 2000, p211).

و"تُعد السمة الفردية وحدها السمة الحقيقية برأي ألبورت، لأن السمات تكون دائماً لدى الأفراد، وليس في جماعة عامة، ولأنها تتطور وتصبح بمنزلة استعداد دينامي فريد بحسب خبرات كل فرد"، (الأنصاري، 1997، ص ص75-76).

وهكذا نستطيع أن نتبين أن "السمة في نظر ألبورت هي الوحدة الملائمة لوصف دراسة الشخصية، وأنها ليست حصيلة مميزة لسلوك الفرد فقط، بل إنها تمثل القوة الدافعة الرئيسة للسلوك الإنساني والموجهة له في مسار معين"، (الجهني، 1997، ص49).

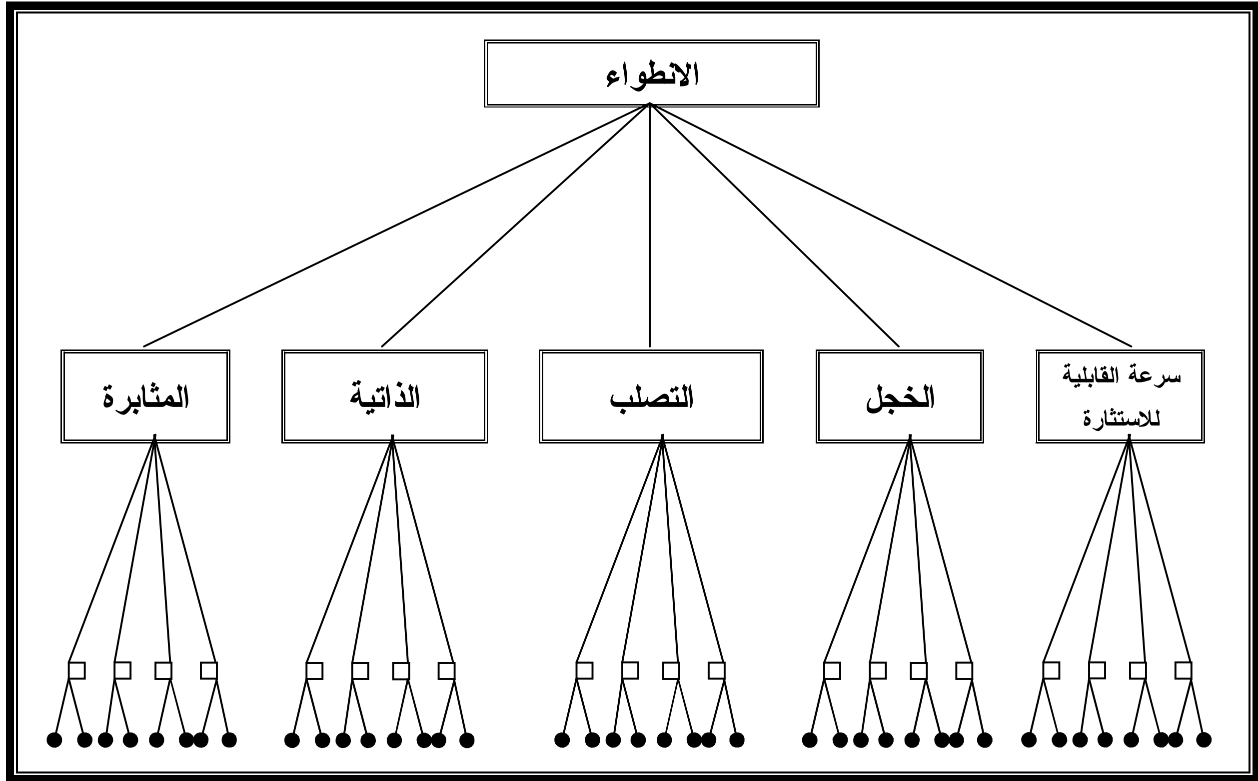
4-2- الشخصية من وجهة نظر هانز آيزنك (H. J. Eysenck):

"تحتل مفاهيم السمة والنمط مكاناً مركزياً في نظرة آيزنك للسلوك، حيث يشير إلى النمط أنه تجمع ملحوظ من السمات، وهو من ثمّ نوع من التنظيم أكثر عمومية وشمولاً، يضم السمة كونها جزءاً مكوّناً"، (هول ولندزي، 1971، ص497).

"ويتصور آيزنك الشخصية تصميماً هرمياً مكوناً من أربعة مستويات من تنظيم السلوك، يمثل المستوى الأدنى من هذه المستويات الاستجابات الخاصة أو النوعية، وهي أفعال تظهر مرة واحدة، ولكنها قد لا تكون مميزة للفرد كالاستجابات لاختبار تجريبي أو لخبرات الحياة اليومية، ويشتمل المستوى الثاني على الاستجابات العادية التي تميل إلى الظهور في أوضاع متشابهة كالاستجابات التي تظهر عند تكرار الاختبار نفسه على الفرد، أو كالاستجابات التي تحدث في مواقف الحياة العادية حين يستجيب الفرد بطريقة مماثلة، ويضم المستوى الثالث السمات التي تقوم على الارتباطات البينية التي نلاحظها بين عدد من الاستجابات المعتادة المختلفة، أما المستوى الرابع فيضم النمط الذي يقوم على أساس الارتباطات التي نلاحظها بين السمات المتعددة، و يتضح تصورآيزنك للشخصية كما هو مبين في الشكل التالي من حيث نمط الانطواء.

الشكل (5)

تصور آيزنك للشخصية



الشكل (5) يبين تصور آيزنك للشخصية"، المصدر (غنيم، 1987، ص ص253-254).

وقد انتهت أبحاث آيزنك إلى تحديده خمسة عوامل (أبعاد) ذات أهمية كبيرة في وصف الشخصية هي:

1. "**عامل الانبساط (Extroversion):**

(الانبساط ــ الانطواء) عامل ثنائي القطب يقع على طرفيه المنبسط الشديد والانطوائي الشديد مع درجات بينية كثيرة بينهما، والدرجة المتوسطة هي أكثرها شيوعاً وتكراراً، ويشغلها معظم الأفراد"، (عبد الخالق، 1993، ص ص26-27)، ويشير هذا البعد إلى مجموعة المظاهر السلوكية التي تتراوح بين النزعة الاجتماعية والانفتاح والميل إلى المخاطرة والرغبة في الإثارة والتغيير (قطب الانبساط)، والهدوء والتحفظ والاستمتاع بالوحدة لمحاسبة النفس وتجنب الإثارة والتفاعل مع الأخرين (قطب الانطواء)"، (رزق، 2009، ص102)، ويرى آيزنك أن "لهذا العامل أساساً وراثياً وأساساً تشريحياً هو التكوين الشبكي، ويعتمد من الناحية الفيزيولوجية على توازن الاستثارة والكف كونهما وظيفتين للجهاز العصبي، ويمكن أن يقاس الانبساط من ناحية السلوك بمجموعة من الظواهر التجريبية القابلة للملاحظة، أهمها الإشراط"، (عبد الخالق، 1992، ص179).

2. "**عامل العصابية (Neuroticism):**

(العصابية ــ الاتزان الانفعالي) وهو عامل ثنائي القطب"، (عبد الخالق، 1992، ص180)، و"تشير العصابية إلى الطبيعة المليئة بالقلق والمخاوف والشعور بالذنب، أما الاتزان الانفعالي فيشير إلى الطبيعة المسترخية التي تكون في سلام مع نفسها"، (Carlson et al., 2000, p480)، "والعصابية ليست هي العصاب أو الاضطراب النفسي، بل هي الاستعداد للإصابة بالعصاب الذي لايحدث إلا بتوافر درجة مرتفعة من العصابية والضغوط الشديدة الناتجة من حوادث الحياة وخبراتها، أو من اضطراب البيئة الداخلية كالإصابة بمرض مزمن، ولذلك فإن:

العصاب = العصابية × ضغوط البيئة الخارجية والداخلية"، (عبد الخالق، 1993، ص28).

3. "**عامل الذهانية (Psychoticism):**

الذهانية بعد مستقل عن بعد العصابية متعامد عليه وغير مرتبط به، يربط بين الذهانية والسواء، ومع أن الذهانية ليست هي المرض العقلي أو الذهان، فإن المرضى العقليين يكشفون عن درجة مرتفعة على هذا البعد.

ينظّم هذا العامل ظواهر السلوك من حيث مدى مطابقتها لمقتضيات الواقع المحيط بالذات، فهو يربط بين ظواهر مثل الهلاوس، وأفكار الإحالة أو التلميح، والمعتقدات الخاطئة أو التوهمات، وينظمها مع غيرها من الظواهر الإدراكية أو الوجدانية مثل حالات البلادة الوجدانية، أو الحركية مثل حالات

الاضطرابات الكتاتونية على محور واحد حيث تكون أقرب إلى قطب الاختلال أو إلى قطب السواء"، (عبد الخالق، 1993، ص ص30-31).

4. "الذكاء (Intelligence):

يمثل القدرة العامة أو العامل العام في نظرية سبيرمان.

5. المحافظة مقابل التقدمية أو التحرر (Conservatism VS. Radicalism):

هو العامل الأساسي في الاتجاهات"، (عبد الخالق، 1992، ص181).

"إن هذه الأبعاد برأي آيزنك كافية للكشف عن البناء الحقيقي للشخصية، ونظام الشخصية، والاستجابات المتكررة في الحياة اليومية، والاستجابات الخاصة المستقلة داخل الشخصية"، (سعد ونعامة، 1993، ص51).

وقد "كوّن آيزنك خلال بناء نظريته سلسلة من المقاييس لأبعاده هذه، وأكثر هذه المقاييس حداثة قائمة آيزنك للصفات الشخصية واستبيان آيزنك للشخصية، ويتضمن كل منهما مقاييس للعصابية وللانطوائية، كما يتضمن أيضاً استبيان آيزنك للشخصية مقياساً للذهانية"، (شاكلتون وفيلتشر، 2001، ص ص59-60).

4-3- الشخصية من وجهة نظر جيلفورد (Guilford):

"بيّن جيلفورد أن الشخصية هي ذلك النموذج الذي تتكون فيه سمات الفرد، وركّز على مبدأ الفروق الفردية وعلى مفهوم السمة"، (عبد الخالق، 1992، ص40)، حيث "يشير مبدأ الفروق الفردية إلى أن كل إنسان يشبه كل الناس أو بعضهم (معايير كلية عامة أو معايير جماعية على الترتيب) في بعض النواحي، ولايشبه أي إنسان (معايير خاصة بالفرد أو فردية) في نواح أخرى"، (الدباس، 2000، ص62).

أما السمة فقد قسمها جيلفورد إلى ثلاثة أنواع، هي "السلوكية، والفيزيولوجية، والمورفولوجية الخاصة بالشكل العام الخارجي للجسم، وقد ركز جيلفورد على السمات السلوكية"، (عبد الخالق، 1992، ص68)، حيث إن "السمة لا تلاحظ، ولكن الذي يلاحظ هو السلوك الذي يشير إلى السمة ، وقد أطلق عليه جيلفورد اسم دليل السمة (Trait Indicator)" (الدباس، 2000، ص63)، "ويذكر جيلفورد أن معظم السمات قابلة للتدرج، ويمكن النظر إليها على شكل خط مستقيم، تتوضع عند نهايتيه السمة وضدها، وتتوزع بينهما مراكز وسطى أو بينية"، (عبد الخالق، 1993، ص25)، إضافة إلى "وجود سمات أخرى غير قابلة

للتدرج، وتكون إما حاضرة وإما غائبة ولا تتدرج في كميتها، ومن الأمثلة لهذا النوع من السمات وجود مخافة معينة أو عدم وجودها"، (عبد الخالق، 1992، ص ص78-79).

"وفي عام 1956 قدم جيلفورد ثلاثة عشر عاملاً ثنائي القطب، تمثل رأيه الأخير في العوامل الأساسية للشخصية، وهي (سيتم ذكر سمات قطب واحد لكل عامل، أما سمات القطب الآخر فهي معاكسة للسمات المذكورة):

1. **النشاط العام (General Activity)**: يتسم الشخص في القطب الموجب لهذا العامل بأنه شخص مليء بالحيوية، سريع في عمله و محب له، مندفع أحياناً.
2. **السيطرة (Ascendence)**: يتسم الشخص المسيطر بأنه شخص يعلي شأن حقوقه، يدافع عن نفسه في علاقات المواجهة، ينجذب إلى مراكز القيادة، لايهاب العلاقات الاجتماعية، لايميل إلى الاحتفاظ بأفكاره لنفسه.
3. **الذكورة مقابل الأنوثة (Masculanity Vs. Feminanity)**: يتسم الشخص ذو الميول الذكرية بأنه شخص لايستثار انفعالياً، ليس من السهل أن يثار لديه الخوف أو التقزز، ينقصه التعاطف نوعاً ما.
4. **الثقة بالنفس مقابل مشاعر النقص (Confidence Vs. Inferiority Feelings)**: يتسم الشخص في القطب الموجب لهذا العامل بأنه شخص يحظى بقبول الآخرين، واثق من نفسه، يشعر بالكفاءة، جذاب من الناحية الاجتماعية، قانع بما لديه، غير متمركز حول ذاته.
5. **الطمأنينة (راحة البال) مقابل العصبية (Calmness Vs. Nervousness)**: يتسم الشخص في القطب الموجب لهذا العامل بأنه شخص هادئ، مسترخ، مستقر، لايتعب بسهولة، قادر على تركيز انتباهه على الشيء الذي أمامه.
6. **الاجتماعية (Sociability)**: يتسم الشخص في القطب الموجب لهذا العامل بأنه شخص يحب النشاط والعلاقات الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية، مغرم بمركز القيادة الاجتماعية، جذاب اجتماعياً، وغير خجول.
7. **التأملية (Reflectiveness)**: يتسم الشخص ذو التفكير التأملي بأنه شخص ينظر إلى الأمور نظرة فلسفية، ولديه توجّه تساؤلي فيما يتعلق بسلوكه وسلوك الآخرين.
8. **الاكتئاب(Depression)**: يتسم الشخص الاكتئابي بأنه شخص انفعالي، منقبض، تسيطر عليه مشاعر الهم والقلق.

9. **الاستقرار مقابل الدورية (Stability Vs. Cycloid Disposition)**: يتسم الشخص الدوري بأنه شخص تسهل إثارة انفعالاته مع دوامها، طفلي، وتكثر لديه أحلام اليقظة.

10. **الكبح مقابل الانطلاق والتهوينية (Restraint Vs. Rhatheymia)**: يتسم الشخص الذي يميل إلى كبح النفس وضبطها بأنه ذو تفكير جاد، يعتمد عليه، لايستهين بالأمور أو يستخف بها.

11. **الموضوعية (Objectivity)**: يتسم الشخص الذي ينظر إلى الأمور نظرة واقعية موضوعية بأنه متيقظ لما يحدث في بيئته، يمكنه أن ينكر ذاته، لاتحاصره الشكوك.

12. **الوداعة (Agreableness)**: يتسم الشخص الوديع بأنه شخص ودود ومسالم، ولا يقاوم سيطرة الآخرين عليه وتحكمهم فيه.

13. **التعاون والتسامح (Co-operativeness Vs. Intolerance)**: يتسم الشخص المتعاون بأنه شخص يثق بالآخرين ويركن إليهم، غير متمركز حول ذاته، ليس لديه ميل للنقد وتصيد أخطاء الآخرين"، (عبد الخالق،1992، ص ص163-166).

4-4- الشخصية من وجهة نظر ريموند كاتل (Raymond Cattell):

"إذا كان ألبورت هو عميد واضعي نظريات السمات فإن ريموند كاتل هو أحد كبار مخططيها أو مهندسيها، لأن الجهد الأساسي لكاتل عام 1950 كان موجهاً نحو خفض قائمة سمات الشخصية بطريقة منظمة إلى عدد قليل، يمكن معالجته بوساطة الطريقة الإحصائية التي تعرف باسم التحليل العاملي"، (لازاروس، 1993، ص57).

"يتفق كاتل مع ألبورت على وجود سمات مشتركة، يتسم بها الأفراد الذين يشتركون في خبرات اجتماعية معينة، وعلى وجود سمات فريدة، لاتتوافر إلا لدى فرد معين، ويمضي كاتل خطوة أبعد مقترحاً تقسيم السمات الفريدة إلى سمات فريدة نسبياً وسمات فريدة جوهرياً، حيث تستمد الأولى تفردها من فروق طفيفة في ترتيب العناصر التي تكوّن السمة، وتستمد الثانية تفردها من اختلافها وعدم اتصاف أي شخص آخر بها"، (هول ولندزي، 1971، ص512)، "وقام بالتمييز بين سمات السطح (Surface Traits) وسمات المصدر (Source Traits)، حيث تمثل سمات السطح تجمعات من المتغيرات الظاهرة التي تبدو متلازمة"، (السرخي، 2002، ص115)، "ويجري إدراك هذه السمات من الأفراد الآخرين وهي لا تُظهر بالضرورة أبعاد الشخصية العميقة التي تشكل جذر كل سلوك"، (Feldman, 1996, p475)، "أما سمات المصدر فتمثل المتغيرات الكامنة التي تتدخل في تحديد مظاهر السطح المتعددة وتشكيل الشخصية"، (رزق، 2009، 106).

"ولقد عدّ كاتل سمات المصدر أكثر أهمية من سمات السطح التي ترتكز على سمات المصدر"، (Lahey, 2001, p461)، وإن "الوراثة والبيئة تتدخلان معاً لتحديد قوة تأثير كل سمة من السمات المصدرية، مع أنه قد تكون أحد العوامل الوراثية أو البيئية ذات أهمية أكبر في تحديد قوة تأثير سمة ما، لذلك فإن كاتل يقسم السمات المصدرية بناءً على المحددات البيولوجية والبيئية إلى قسمين هما:

1. السمات الوراثية التشكيل التي تتكون بفعل العوامل البيولوجية.
2. السمات البيئية التشكيل التي تتكون بفعل عوامل اجتماعية حضارية"، (أنجلر، 1991، ص251)،

كما تأخذ السمات عند كاتل ثلاثة أنماط وفقاً للصور التي تعبر خلالها عن نفسها وهي:

1. "**سمات القدرة:** تحدد مقدار فاعلية الفرد في تحقيق هدف مرغوب فيه، وتعبر عن نمطي الذكاء اللذين حددهما كاتل، (السائل والمتبلور).
2. **السمات المزاجية:** وهي على الأكثر سمات مصدر وراثية التشكيل، وتحدد النمط العام والسرعة التي ينجز الشخص بوساطتها كل ما يفعله، مثل سرعة التهيج و الاستجابة الانفعالية.
3. **السمات الدينامية:** تساعد الأشخاص على اختيار أهدافهم، وتمدهم بالطاقة الضرورية لتحقيقها، وقد حدد كاتل نمطين لهذه السمات هما:

أ. **الدفعات الفطرية (Ergs):** وهي سمات مصدر دينامية تكوينية، يترافق كل منها مع هدف معين، وتعبر عن الاستجابة المتأصلة الفطرية نحو تحقيق هذا الهدف، ولقد ذكر كاتل دفعات فطرية عديدة، منها الجنس، والخوف، والغضب، والجوع، والفضول، والطمع.

ب. **الدفعات المكتسبة (Metaergs):** تعبر عن طريقها الدفعات الفطرية عن نفسها، وهي سمات مصدر دينامية ذات تشكيل بيئي، وتتراوح بين نمط عام جداً، يسمى العواطف(Sentiments)، مثل حب الوطن، وحب العائلة، والهوايات، والدين، ونمط محدد جداً يسمى الاتجاهات (Attitudes)، مثل معارضة مرشح سياسي معين، ورغبة قضاء العيد مع العائلة"، (Cloninger, 2000, pp241-244).

"وتعد السمات الدينامية السمات الأكثر أهمية لدارسي الشخصية لكونها الأكثر مرونة والأكثر قابلية للتعديل، وإليها يرجع أكثر التباين في سلوك الفرد"، (الغامدي، 2005، ص49).

ولقد توصل كاتل باستخدام منهج التحليل العاملي إلى (16) سمة ثنائية القطب أساسية في الشخصية هي: الدفء، والمحاكمة، والاستقرار الانفعالي، والسيطرة، والحيوية، ومراعاة الأنظمة، والجراة

الاجتماعية، والحساسية، والحذر، والشرود، والخصوصية، والترقب، والانفتاح على التغيير، والاعتماد على النفس، والكمالية، والتوتر، وسوف يأتي الحديث عن هذه السمات مفصلاً في الفصل الخامس.

إلا أنه ومع أهمية هذه النظرية فقد وجهت إليها انتقادات متعددة أبرزها:

a) "عوامل كاتل ضيقة ومتشابكة، حيث يحتوي كل عامل على عدد قليل من السمات، فضلاً على الارتباطات المتبادلة بين هذه العوامل.

b) عوامل كاتل غير متسقة، حيث بينت نتائج الدراسات العالمية عدم تمكن العلماء من استخراج ستة عشر عاملاً للشخصية في عينات مختلفة.

c) عوامل كاتل غير قابلة للتحقق تجريبياً.

d) عوامل كاتل غير قابلة للتعميم عبر الثقافات المختلفة.

e) عوامل كاتل لاتتسم بالشمولية"، (الأنصاري، 1997، ص ص89–90).

يتبين من العرض السابق لوجهات النظر المفسرة للشخصية وفق نظرية السمات مايلي:

1. تؤكد نظريات السمات الأفراد هي التي تحدد شخصياتهم.
2. تؤكد نظريات السمات الثبات النسبي لسمات الأفراد، ومن ثمّ لسلوكهم.
3. تتميز نظرية كل من ألبورت وكاتل بتأكيدهما ضرورة دراسة المتغيرات الدافعية من أجل فهم السلوك الإنساني.
4. تتجاهل نظريات السمات الشعور واللاشعور.
5. تتجاهل هذه النظريات المتغيرات المتعلقة بالموقف والتي يمكن أن تؤثر في السلوك.
6. تعطي أهمية كبيرة لدور الوراثة في السلوك.
7. تتميز نظريات السمات خاصة (كاتل، آيزنك) في عدّهما الذكاء واحداً من مكونات الشخصية.

خامساً ــ مقاييس الشخصية:

إن عدم توصل العلماء والباحثين إلى تعريف محدد وشامل للتفوق، كما تم ذكره سابقاً، أدى إلى الكثير من الخلط والتداخل بين مفاهيمه كالتفوق، والموهبة، والتفوق الدراسي، والإبداع، وغيرها، ما أدّى إلى تعدد التعريفات المستخدمة لتحديد التفوق وتعدد وتنوع المحكات المستخدمة للكشف عن المتفوقين باختلاف تلك التعريفات، ما دفع الباحثين إلى تطوير عدد من أساليب وطرائق الكشف عن المتفوقين،

وتذكر الدراسات عدداً من تلك الأساليب كان من بينها مقاييس الشخصية، التي جرى عدّها وسيلة هامة من وسائل الكشف عن التفوق والمتفوقين، حيث أشارت العديد من تلك الدراسات والأبحاث إلى أن التفوق، في جانب كبير منه هو حصيلة مجموعة من العوامل والسمات الشخصية إضافة إلى القدرات العقلية، فالمتفوقون يمتلكون مجموعة من السمات والخصائص التي تميزهم من غيرهم من العاديين.

"ومن اختبارات ومقاييس السمات الشخصية والعقلية رائز رينزولي للسمات الشخصية والذي يتضمن عدداً من الأبعاد وبينها سمات الدافعية، وسمات التعلم، والسمات الإبداعية، وسمات البراعة الفنية، والسمات القيادية، والموسيقية، وغيرها"، (صبحي، 1992).

"ومن اختبارات ومقاييس السمات الشخصية والعقلية التي جرى تطويرها في البلاد العربية اختبار السمات الشخصية والعقلية للمبدعين الذي جرى تطويره في البيئة الأردنية، وهو من إعداد محمد أبو عليا عام 1983، ويتضمن هذا الاختبار (75) فقرة موزعة على عدد من المحاور، منها القدرة على تحمل الغموض، والاستقلال في التفكير، والمرونة في التفكير، والأصالة في التفكير، والتفكير التأملي، والانفتاح على الخبرة"، (أبو عليا، 1983).

وكما هو ملاحظ فإن مقاييس الشخصية تعد إحدى الوسائل الهامة في الكشف عن التفوق والمتفوقين.

سادساً- الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية:

لقد "اتفق الكثير من علماء الشخصية على وجود تفاعل ما بين الذكاء والشخصية، ومنهم كاتل الذي عدّ الذكاء واحداً من عوامل الشخصية، وآيزنك الذي رأى أن الذكاء مستقل نسبياً عن أبعاد الشخصية الأخرى، ولكنه يتفاعل معها جميعاً بطرق معقدة ومتعددة، وألبورت الذي أكد وجود تفاعل بين الذكاء والشخصية مع عدم وجود نمط موحد لهذا التفاعل"، (عبد الخالق، 1992، ص ص56- 67).

وعلى هذا فثمة تفاعل هام بين الذكاءات المتعددة والشخصية، ومثال لذلك "يوضح جارنر أنه إذا كان لدينا مجموعة من الأشخاص ذوي الذكاء اللغوي فإن الأشخاص الأكثر خجلاً يميلون لأن يصبحوا شعراء، والأكثر انفتاحاً يميلون لأن يصبحوا فكاهيين أو قادة سياسيين"، (جاردنر، 2005، ص145)، كما "توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين سمات الشخصية وأنواع الذكاء التي يتميز بها الفرد، حيث وجد معهد اختبارات القدرة والشخصية (**IPAT**" Institute For Personality and Ability Testing") عام 1991 أن الطلاب الذين يسجلون درجات مرتفعة على العامل /G/ (مراعاة الأنظمة) في اختبار العوامل الستة عشر للشخصية لكاتل يتصفون بالمثابرة في الرياضيات عموماً، وفي الحساب خصوصاً، بينما قد يكون الذين يسجلون درجات منخفضة على العامل نفسه أقل قدرة على التعامل مع المقررات

المتعلقة بالرياضيات"، (البقاعي، 2002، ص ص 20–21)، كما "بينت دراسة درفدال (Drevdal, 1956) أن المبدعين في الفنون يحصلون على درجات عالية على عاملي الشخصية /Q1/ (الانفتاح على التغيير)، و/Q2/ (الاعتماد على النفس) في اختبار العوامل الستة عشر للشخصية لكاتل"، (عيسى، 1993، ص238)، و"عند تطبيق النسخة الخامسة من اختبار كاتل للعوامل الستة عشر (ع. ش. 16) على عينة مؤلفة من (262) فرداً مقسمة إلى أربع فئات، هي الفنانون، والموسيقيون، والمهندسون، والعلماء الباحثون أظهرت النتائج تباعد الفنانين عن العلماء على مقاييس كثيرة من (ع. ش. 16)، حيث يميل العلماء على نحو عام إلى المنفعية والتحفظ، على حين يميل الفنانون إلى الحساسية والصراحة"، (البقاعي، 2002، ص27).

وهكذا يؤكد كل ماسبق العلاقة المتبادلة بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية، حيث تؤثر كل منهما في الطريقة التي تعبر بها الأخرى عن ذاتها، لتكوّن ذلك التنوع الجميل لألوان الطيف الإنساني.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة "عرض وتحليل"

- مقـــدمة.
- أولاً ـ الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاءات المتعددة:

تعليق على دراسات المحور الأول.

- ثانياً: الدراسات السابقة المتعلقة بسمات الشخصية:

تعليق على دراسات المحور الثاني.

- التعليق العام.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة "عرض وتحليل"

ـ مقدمة:

في ضوء مسح الباحثة للدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة يمكن الإشارة إلى ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي حاولت الجمع بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية والعلاقة بينهما لدى الطلبة المتفوقين على المستوى الجامعي، وعليه ستعرض الباحثة مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية مما تيسر الحصول عليه، وسوف تضع هذه الدراسات في محورين هما الدراسات التي تتعلق بالذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في العملية التربوية والتعليمية، والدراسات التي تتعلق بالسمات الشخصية ولا سيما لدى المتفوقين سواء في المرحلة الجامعية أم في مراحل ما قبل التعليم الجامعي.

كما ستقوم الباحثة بعرض هذه الدراسات في كل محور بحسب التسلسل الزمني لهذه الدراسات، مع الإشارة إلى قدم بعض الدراسات نوعاً ما في المحور الثاني المتعلق بالسمات الشخصية، والتي فضّلت الباحثة الإبقاء عليها لأهميتها من جهة، ولصلتها بموضوع البحث من جهة أخرى، خاصة أن بعضاً منها قد استخدم اختبار العوامل الستة عشر للشخصية لكاتل، وهو الاختبار ذاته الذي استخدم في البحث الحالي لأهميته وشهرته.

أولاً_ الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاءات المتعددة.

أ. الدراسات العربية:

ـ دراسة سيد (2001) مصر.

وهي بحث عنوانه: **مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر في اكتشاف الموهوبين من تلامذة المرحلة الابتدائية.**

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية تقييم الأداء باستخدام مهام الذكاءات المتعددة وأنشطتها في اكتشاف الموهوبين في المدرسة الابتدائية، وقد تكونت عينة الدراسة من (128) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الابتدائي في مدارس الجامعة الابتدائية الموحدة، والجلاء الابتدائية المشتركة، والتحرير الابتدائية التي في مدينة أسيوط، وبتطبيق مقياس الذكاءات السبعة، وبطارية القدرات المعرفية، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، ومهام أنشطة الذكاءات المنطقي الرياضي

والمكاني واللغوي، ودرجات التلاميذ في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام (1999-2000) توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) إمكان اكتشاف الموهوبين وتصنيفهم بتقييم أدائهم باستخدام مهام الذكاءات الثلاثة، المنطقي الرياضي، والمكاني، واللغوي وأنشطتها.

2) هناك فروق دالة إحصائياً بين الموهوبين في الذكاء المنطقي الرياضي، والموهوبين في الذكاء المكاني في الأداء على اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، وعلى اختبارات القدرة غير اللفظية لمصلحة الموهوبين في الذكاء المكاني، وفي الأداء على اختبارات القدرات العددية لمصلحة الموهوبين في الذكاء المنطقي الرياضي.

3) هناك فروق دالة إحصائياً بين الموهوبين في الذكاء المنطقي الرياضي، والموهوبين في الذكاء اللغوي في القدرات اللفظية لمصلحة الموهوبين في الذكاء اللغوي، وفي القدرات العددية لمصلحة الموهوبين في الذكاء المنطقي الرياضي.

4) هناك فروق دالة إحصائياً بين الموهوبين في الذكاء المكاني، والموهوبين في الذكاء اللغوي في الأداء على اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، وعلى اختبارات القدرات غير اللفظية والقدرات العددية لمصلحة الموهوبين في الذكاء المكاني، وفي الأداء على اختبارات الذكاء اللفظي لوكسلر واختبارات القدرات اللفظية لمصلحة الموهوبين في الذكاء اللغوي.

ـ دراسة الشريف (2001) مصر:

وهي بحث عنوانه: **التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء نظريتي معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة.**

هدف هذا البحث إلى الكشف عن مقدار ارتباط الذكاءات السبعة التي تحدث عنها جاردنر بالتحصيل الدراسي، وعن الفروق بين الجنسين في هذه الذكاءات، وقد تكونت عينة الدراسة من (106) تلاميذ وتلميذات من تلامذة الصف الخامس الابتدائي، وبتطبيق بطارية اختبارات عمليات معالجة المعلومات، ومقياس تقييم الذكاءات السبعة توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج يهمنا منها تلك المتعلقة بالذكاءات المتعددة وهي:

1) هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والذكاءات السبعة للبنين والبنات.

2) كانت أكثر الذكاءات تنبؤاً بالتحصيل الدراسي عند البنين هي الذكاءات، اللغوي، والمنطقي الرياضي، والمكاني، والاجتماعي، والشخصي، على حين كانت أكثر الذكاءات تنبؤاً بالتحصيل الدراسي عند البنات هي اللغوي، والمنطقي الرياضي، والمكاني، والجسمي الحركي، والاجتماعي، والشخصي.

3) ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كل الذكاءات السبعة بين البنين والبنات.

ـــ دراسة الخزندار (2002) فلسطين:

وهي رسالة دكتوراه عنوانها: **واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات، وميول الطلبة نحوها، وسبل تنميتها.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة، وإلى تحديد علاقة الذكاءات المتعددة بالتحصيل في الرياضيات، وبالميول نحوها وسبل تنميتها، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، الأولى تتألف من (385) طالباً وطالبة، جرى اختيارهم بطريقة عشوائية، والثانية تتألف من (109) طالبات جرى اختيارهن بطريقة قصدية لتطبيق البرامج المقترحة، وبتطبيق استبيان (Telee) للذكاءات المتعددة، واختبار التحصيل الرياضي القبلي والبعدي للوحدة المختارة، ومقياساً لمعرفة ميول الطلبة نحو الرياضيات، والبرامج المقترحة في الدراسة وهي البرنامج المطوّر، وبرنامج حل المشكلات، والبرنامج التقليدي توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) اختلاف الذكاءات المتعددة المسيطرة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة، حيث حقق الذكاء الاجتماعي أعلى نسبة مئوية لدى عينة الدراسة ذكوراً، وإناثاً، ويليه للذكور كل من الذكاءات التالية: الجسمي الحركي، اللغوي، المكاني، المنطقي الرياضي، الموسيقي، الشخصي، أما للإناث فيلي الذكاء الاجتماعي كل من الذكاء اللغوي، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء المكاني، الذكاء الموسيقي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الشخصي.

2) هناك معامل ارتباط دال إحصائياً بين الذكاء المنطقي الرياضي والتحصيل في الرياضيات.

3) فعالية البرنامج المطور في تنمية التحصيل الرياضي والميل نحو الرياضيات.

ـــ "دراسة الدسوقي وعبد السلام (2003) السعودية:

وهي بحث عنوانه: **البناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات: اختبار لصدق نظرية جاردنر.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن البناء العاملي للذكاءات المتعددة، وعلاقتها بأساليب التعلم والتحصيل الدراسي والعمر الزمني للطلبة، وقد اشتملت عينة البحث على (410) طلاب وطالبات من طلبة كلية التربية في جامعة الملك خالد من التخصصات التالية: اللغة الإنجليزية، والأحياء، والطبيعة، والكيمياء، والرياضيات، وعلم النفس، وباستخدام قائمة لأساليب التعلم تضم ثلاثة أساليب هي أسلوب التعلم اللمسي الحركي، وأسلوب التعلم البصري المكاني، وأسلوب التعلم السمعي، وقائمة للذكاءات المتعددة موزعة على ثمانية ذكاءات، أُعدّتا من الباحثين، كانت أهم النتائج كمايلي:

1) تعمل الذكاءات المتعددة على نحو مستقل، وتسهم كلها في عامل عام واحد، وقد عدّ الباحثان هذه النتيجة مؤيدة لنظرية جاردنر.
2) يمكن التنبؤ بأساليب التعلم عن طريق الذكاءات المتعددة.
3) هناك فروق دالة إحصائياً في الذكاءات المتعددة ترجع إلى تخصص الطالب.
4) تختلف دلالة العلاقة بين أنواع الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي باختلاف التخصص الدراسي.
5) هناك علاقة قوية بين الذكاءات المتعددة والعمر الزمني للطالب"، (قوشحة، 2003، ص 84).

ـــ دراسة قوشحة (2003) مصر:

وهي رسالة دكتوراه عنوانها: **دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية.**

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين طلبة الفروع العملية وطلبة الفروع النظرية في الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغيرات التخصص الدراسي، والجنس، والسنة الدراسية، وقد طبقت الدراسة على (600) طالب وطالبة في السنتين الأولى والرابعة من الكليات العملية العلوم، والطب، والهندسة، ومن الكليات الأدبية الآداب، ودار العلوم، والحقوق في جامعة القاهرة، وذلك خلال العام الدراسي 2002–2003، وباستخدام مقياس (MIDAS) للراشدين لقياس الذكاءات المتعددة كانت أهم نتائج الدراسة كمايلي:

1) تراوح ترتيب الذكاءات الأولى بحسب كل المتغيرات بين الذكاءات الاجتماعي، والشخصي، واللغوي، يليها الذكاء المنطقي الرياضي، ثم الذكاءان المكاني والطبيعي، وأخيراً الذكاءان الحركي والموسيقي.

2) هناك فروق دالة إحصائياً بين طلبة التخصصات العملية وطلبة التخصصات النظرية في كل من الذكاءات الموسيقي، والحركي، والمنطقي الرياضي، والمكاني، والاجتماعي، والشخصي لمصلحة طلبة التخصصات العملية.

3) هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الذكاءات الحركي، والمنطقي الرياضي، والمكاني، واللغوي، والاجتماعي، والشخصي، والطبيعي لمصلحة الذكور، على حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الذكاء الموسيقي .

4) هناك فروق دالة إحصائياً بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة في كل من الذكاءات المنطقي الرياضي، والشخصي، والطبيعي لمصلحة طلبة السنة الأولى، على حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بينهم في الذكاءات الموسيقي، والحركي، والمكاني، واللغوي، والاجتماعي.

ـ دراسة الإمام (2006) الأردن:

وهي بحث عنوانه: **مؤشرات الذكاء المتعدد: دراسة مقارنة على عينة من التلاميذ العاديين والمتفوقين وذوي صعوبات التعلم.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في الذكاءات المتعددة بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم، والعاديين، والمتفوقين تبعاً لمتغيرات مستوى الصف الدراسي، وفروق التعلم، والجنس، وقد تكونت عينة الدراسة من (245) تلميذاً وتلميذة جرى اختيارهم على نحو عرضي من صفوف التعليم الأساسي الثاني، والرابع، والسادس، والثامن بمدن إربد، وعجلون، وجرش، وعمان، والزرقاء، والكرك، وباستخدام بطاقة ملاحظة مؤشرات الذكاءات المتعددة التي تغطي تسعة أنواع للذكاءات توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) إن تلامذة الصفين السادس والثامن يتصفون بذكاء لغوي وذكاء منطقي رياضي أعلى من تلامذة الصفين الثاني والرابع، على حين يرتفع مستوى كل من الذكاء الموسيقي والذكاء الحسي الحركي لدى تلامذة الصفين الثاني والرابع عنه لدى تلامذة الصفين السادس والثامن.

2) هناك فروق دالة إحصائياً بين التلامذة في الذكاء الموسيقي لمصلحة العاديين، وفي الذكاء اللغوي لمصلحة المتفوقين دراسياً.

3) التلميذات أكثر توجهاً من التلاميذ في مؤشرات الذكاءات المتعددة، وهنا يبرز تأثير الجنس على مستوى الذكاء.

4) هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من التلاميذ المتفوقين دراسياً والعاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الذكاءات المتعددة، على حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ المتفوقين دراسياً والتلاميذ العاديين في الذكاءات المتعددة.

5) لم يكن هناك تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي أو الثلاثي بين متغيرات الجنس، والصف الدراسي، وفروق التعلم في تباين درجات الذكاءات المتعددة.

ـــ دراسة العمران (2006) البحرين:

وهي بحث عنوانه: **الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين في المرحلة الجامعية وفقاً للنوع والتخصص الأكاديمي: هل الطالب المناسب في التخصص المناسب ؟.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن بروفيل الذكاءات المتعددة للطلبة في المرحلة الجامعية، وإلى معرفة دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة لأنواع الذكاءات المتعددة لديهم وفقاً للنوع، والتخصص الأكاديمي، والتفاعل بينهما، وقد تكونت عينة الدراسة من (238) طالباً وطالبة من طلبة التخصصات، الهندسة، والرياضيات، والعلوم، والقانون، وإدارة الأعمال، واللغات، والعلوم الاجتماعية والنفسية، والإعلام، وتكنولوجية التعليم، والتربية الرياضية، والفنون التربوية، والحاسوب الآلي، والإسلاميات في جامعة البحرين، 118 منهم من الذكور و120 من الإناث، وباستخدام أداة تقرير ذاتي تشمل تسعة أنواع للذكاءات المتعددة، معدّة من الباحث، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) ترتيب الذكاءات المتعددة التي يتصف بها أفراد العينة الكلية بحسب تقديراتهم لأنفسهم ترتيباً تنازلياً كمايلي: الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء اللغوي، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الوجودي، الذكاء الموسيقي، الذكاء المكاني، وأخيراً الذكاء الطبيعي.

2) احتلت الذكاءات الجسمي الحركي، والمنطقي الرياضي، والمكاني المرتبة الثانية والثالثة والرابعة على التوالي لدى الذكور مقارنة بالمرتبة الرابعة والسادسة والتاسعة على التوالي لدى الإناث.

3) هناك فروق دالة إحصائياً بين الطلبة في الذكاءات المتعددة الأكثر انتشاراً لديهم تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

4) هناك أثر دال لكل من النوع والتخصص وتقابل النوع مع التخصص على أنواع الذكاءات المتعددة مجتمعة.

ـ دراسة فارس (2006) مصر:

وهي رسالة دكتوراه عنوانها: **فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي، ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس.**

هدفت هذه الدراسة إلى بيان فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التدريس وأنشطته القائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي، ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة علم النفس، وقد تكونت عينة الدراسة من (161) طالباً وطالبة، قُسّموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية من طلبة الصف الثالث الثانوي من الفرع الأدبي في المدارس الحكومية في محافظة الجيزة في مصر، وبعد تطبيق اختبار التحصيل الدراسي، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس الذكاءات المتعددة قبلياً على عينة الدراسة في كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية ذكوراً، وإناثاً باستخدام استراتيجيات التدريس وأنشطته القائمة على الذكاءات المتعددة، على حين قام مدرسو فصول المجموعة الضابطة بتدريسها بالطريقة التقليدية، وبعد انتهاء التدريس للمجموعتين الضابطة والتجريبية قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث التي جرت الإشارة إليها آنفاً تطبيقاً بعدياً بهدف الحصول على البيانات ومعالجتها إحصائياً، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج كان أهمها:

1) ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عند كل من الذكاءات الموسيقي، واللغوي، والاجتماعي، والشخصي، على حين كان هناك فروق دالة إحصائياً بينهم فيما يتعلق بكل من الذكاءات الحركي، والمنطقي الرياضي، والبصري.

2) هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل الدراسي في مادة علم النفس في التطبيق البعدي لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية، وتعزى هذه الفروق إلى استخدام برنامج التدريس القائم على استراتيجيات التدريس وأنشطته القائمة على الذكاءات المتعددة.

3) هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي النسب المئوية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس الذكاءات المتعددة في التطبيق القبلي – البعدي لمصلحة التطبيق البعدي، وتعزى هذه الفروق إلى استخدام برنامج التدريس القائم على استراتيجيات التدريس وأنشطته القائمة على الذكاءات المتعددة.

4) هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة، وتعزى هذه الفروق إلى استخدام برنامج التدريس القائم على استراتيجيات التدريس وأنشطته القائمة على الذكاءات المتعددة.

ب. الدراسات الأجنبية:

ـ دراسة سكوت Scott (1996) أمريكا.

وهي رسالة دكتوراه عنوانها: **الذكاءات المتعددة وتحديد الموهوبين من الطلبة الأفريقيين الأمريكيين.**

Multiple Intelligences and The Gifted Identification of African- American Students.

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين مقاييس الذكاءات المتعددة ومقاييس الذكاء العام (g) من حيث قدرتها على تحديد الطلبة الأمريكيين الإفريقيين الموهوبين، وبتطبيق استبيان تيلي (Tellee) للذكاءات المتعددة، واختبار أوتيس لينون للقدرة المدرسية (OLSAT) لقياس الذكاء العام على طلبة الصف الرابع الابتدائي الذين يملكون القدرات التي تسمح لهم بالمشاركة في برامج الموهوبين، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) هناك فروق دالة إحصائياً بين استبيان تيلي للذكاءات المتعددة واختبار أوتيس لينون للقدرة المدرسية من حيث القدرة على تحديد الطلبة الموهوبين في الذكاءات الشخصي، والبصري المكاني، والجسمي الحركي لمصلحة استبيان تيلي للذكاءات المتعددة.

2) كشف استبيان تيلي للذكاءات المتعددة عن طلاب موهوبين أكثر من اختبار أوتيس لينون للقدرة المدرسية.

ـ دراسة وايزمان Wiseman (1997) لينكولن ونبراسكا في أمريكا.

وهي رسالة دكتوراه عنوانها: **تحديد الذكاءات المتعددة لدى طلاب المدرسة الثانوية في المقررات التعليمية النظرية والتطبيقية.**

Identification of Multiple Intelligences for High School Students in Theoretical and Applied Science Courses.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في الذكاءات المتعددة بين طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، علوم نظرية، وعلوم تطبيقية، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً في

صفوف العلوم النظرية و(120) طالباً في صفوف العلوم التطبيقية، الفيزياء، والفيزياء التطبيقية من طلاب المدارس الثانوية في لينكولن ونبراسكا، وبتطبيق استبيان تيلي (Telee) للذكاءات المتعددة توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاءات المنطقي الرياضي، والجسمي الحركي، والشخصي بين الطلاب في صفوف العلوم النظرية والطلاب في صفوف العلوم التطبيقية، حيث أحرز طلاب العلوم التطبيقية درجات أعلى كثيراً من طلاب العلوم النظرية في الذكاءَين الحركي والشخصي، على حين حقق طلاب العلوم النظرية درجات أعلى كثيراً من طلاب العلوم التطبيقية في الذكاء المنطقي الرياضي.

ـ "دراسة هارمز Harms (1998) داكوتا الجنوبية في أمريكا.

وهي رسالة دكتوراه عنوانها: **الإدراكات الذاتية للذكاءات المتعددة ضمن طلبة مختارين من الصفوف الثالث، والسابع، والحادي عشر في داكوتا الجنوبية.**

Self Perceptions of Multiple Intelligences among Selected Third, Seventh, and Eleventh Grades Students in South Dakota.

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة الإدراكات الذاتية للذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة مختارين من الصفوف الثالث، والسابع، والحادي عشر، وقد تكونت عينة الدراسة من (202، 212، 230) طالباً وطالبة من الصفوف الثالث، والسابع، والحادي عشر على التوالي من مدارس مختارة عشوائياً في داكوتا الجنوبية، وباستخدام مقياس من نوع ليكرت ذي خمس النقاط لقياس إدراكات الطلبة عن سيادة كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة لديهم توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) أدرك الطلبة أن الذكاءين الطبيعي والاجتماعي هما أكثر الذكاءات سيادة لديهم، وأن الذكاء الشخصي هو الأقل سيادة لديهم.

2) هناك فروق دالة إحصائياً بين طلبة مستويات الصفوف الثلاثة في إدراكاتهم للذكاءات السائدة لديهم.

3) هناك فروق دالة إحصائياً بين إدراكات الإناث والذكور للذكاءات المتعددة السائدة لديهم في كل مستوى صفي جرى اختياره"، (قوشحة، 2003، ص90).

ـ دراسة فرانزين Franzen (1999) الوسط الغربي في أمريكا.

وهي رسالة دكتوراه عنوانها: "**الإدراكات الذاتية عن الذكاءات المتعددة ضمن طلبة المدرسة الإعدادية في الوسط الغربي.**

Self – Perception of Multiple Intelligences among Students From a Middle School in the Midwest.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد إدراكات الطلبة الذاتية فيما يتعلق بالذكاءات المتعددة الثمانية السائدة لديهم، وإلى معرفة الذكاءات المتعددة الأكثر تقديراً واحتراماً من الطلبة والمعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (407) طلاب وطالبات من الصفوف الخامس، والسادس، والسابع في مدرسة إعدادية في الوسط الغربي (Mid West)، وبتطبيق استبيان من إعداد الباحث لمقارنة إدراكات المعلمين والطلبة للذكاءات المتعددة، وأداة مسح معدّلة لجمع المعطيات من حيث وصف الطلبة لإدراكاتهم الذاتية للذكاءات المتعددة، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

1) هناك فروق هامة بين إدراكات الطلبة والمعلمين في ثلاثة ذكاءات، هي اللغوي، والمنطقي الرياضي، والشخصي.
2) هناك فروق هامة بين ما يدرك الطلبة أنه قيّم في المدرسة وإدراكاتهم للذكاءات المتعددة السائدة لديهم، وذلك في خمسة ذكاءات، هي اللغوي، والمكاني، والموسيقي، والاجتماعي، والطبيعي.
3) هناك فروق دالة إحصائياً بين طلبة المستويات الخامس، والسادس، والسابع في خمسة مجالات للذكاءات المتعددة.
4) هناك فروق دالة إحصائياً في الذكاءات المتعددة استناداً إلى متغير الجنس.

ـ دراسة كسيسينسكي Ksicinski (2000) أمريكا.

وهي رسالة دكتوراه عنوانها: **تقييم الذكاءات المتعددة لمجموعة من طلبة كلية علاجية.**

Assessment of a Remedial Community, College Cohort for Multiple Intell-igences.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الذكاءات المتعددة السائدة لدى مجموعة من طلبة كلية علاجية، وإلى الكشف عن الفروق في الذكاءات المتعددة لديهم تبعاً لمتغيرات الجنس، والعمر، والعرق، وقد ضمت عينة الدراسة (80) طالباً وطالبة من طلبة علاج المسنين في كلية ريد وودز (Red Woods) في ربيع عام 1999، وباستخدام مقياس (MIDAS) للذكاءات المتعددة توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) حقق أفراد العينة أفضل النتائج في الذكاءين الشخصي والاجتماعي، وأقل النتائج في الذكاء الموسيقي.

2) هناك فروق دالة إحصائياً في الذكاء اللغوي لمصلحة الإناث، وفي الذكاء الحركي لمصلحة الذكور.

3) كشف متغير العمر عن فروق دالة إحصائياً في الذكاءات الموسيقي، والحركي، واللغوي.

4) ليس هناك فروق دالة إحصائياً في الذكاءات المتعددة لدى الطلبة تبعاً لمتغير العرق.

ـ دراسة نجوين Nguyen (2000) جلوسيستر في أمريكا.

وهي رسالة دكتوراه عنوانها: **التأثيرات التمايزية لمنهج الذكاءات المتعددة في أداء الطلبة.**

Diferential Effects of a Multiple Intelligences Curriculum on Students Performance.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير التدريس بوساطة الذكاءات المتعددة في أداء الطلبة، وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الخامس في واحدة من المدارس الابتدائية في جلوسيستر (Gloucester) التي ينحدر طلابها من مدى عريض من الخلفيات الاجتماعية و الاقتصادية، ومن مجموعات اجتماعية متنوعة، وباستخدام اختبار كاليفورنيا للتحصيل الأكاديمي (CAT/5) أظهرت النتائج أن المشاركين في برنامج الذكاءات المتعددة أدّوا أفضل من أولئك المشاركين في البرامج التقليدية، إلاّ أن هذا الفرق لم يكن كافياً للقول إن استخدام الذكاءات المتعددة أكثر فعالية في إنتاج معدلات تحصيلية أعلى لدى الطلبة من البرامج التي لا تستخدم الذكاءات المتعددة.

ـ دراسة مالم Malm (2001) فلوريدا في أمريكا.

وهي رسالة دكتوراه عنوانها: **توزع ذكاءات جاردنر المتعددة على الطلبة والمدرسين الحاملين لدرجة الأستاذ المساعد في البرامج المهنية.**

Distribution of Gardner's Multiple Intelligences among Students and Faculty in Associate Degree Career Programs.

هدفت الدراسة إلى تحديد الفروق بين الطلبة والمدرسين في الذكاءات المتعددة، وإلى مقارنة توزع الذكاءات المتعددة بين طلبة كلية (Seminol) غير المسجلين في البرامج المهنية المختارة مع أولئك المسجلين فيها، وقد تكونت عينة الدراسة من (246) طالباً وطالبة، و(28) مدرساً من صفوف المسجلين في كل البرامج المهنية والتأهيلية المحددة في كلية (Seminole) في فلوريدا، إضافة مجموعة مقارنة

مؤلفة من (120) طالباً وطالبة من صفوف علم النفس العام، وباستخدام مقياس (MIDAS) للذكاءات المتعددة للراشدين توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) قيّم المدرسون والطلبة أنفسهم أعلى في الذكاءين الاجتماعي والشخصي، وأدنى في الذكاءين الموسيقي والطبيعي.
2) قيّمت المجموعة المقارنة نفسها أعلى في الذكاءين الشخصي والاجتماعي، وأدنى في الذكاءين الطبيعي والجسمي الحركي.
3) هناك فروق دالة إحصائياً بين مجموعة الطلبة المسجلين في البرامج المهنية والتأهيلية والمجموعة المقارنة من الطلبة غير المسجلين فيها في الذكاءات المتعددة من حيث توزعها وترتيبها.

ـ دراسة شور Shore (2001) أمريكا.

وهي رسالة دكتوراه عنوانها: **بحث الذكاءات المتعددة والكفاءة الذاتية في صف اللغة الانجليزية كونها لغة ثانية في المرحلة الجامعية.**

An Investigation of Multiple Intelligences and Self-Efficacy in The University English as A Second Language Classroom.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الذكاءات الأكثر انتشاراً لدى طلبة صف اللغة الانجليزية كونها لغة ثانية في المرحلة الجامعية، وعن الذكاءات التي يركز عليها المدرسون في أثناء تدريسهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (67) طالباً وطالبة و(10) مدرسين من جامعة جورج واشنطن في الولايات المتحدة الأمريكية، وباستخدام مقياس (MIDAS) للراشدين، واستبيان الذكاءات المتعددة للمدرس، ومقياس تقويم الكفاءة الذاتية للطالب توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) 90% من المدرسين ركزوا في أثناء تدريسهم على الذكاءات اللغوي، والمنطقي الرياضي، والاجتماعي.
2) أدرك الطلبة الذكاءات المنطقي الرياضي، والمكاني، والاجتماعي، والشخصي على أنها الذكاءات الأكثر انتشاراً لديهم.

ـ دراسة سنيدر Snider (2001) أمريكا.

وهي رسالة دكتوراه عنوانها: **نظرية الذكاءات المتعددة وتعليم اللغة الأجنبية.**

Multiple Intelligences Theory and Foreign Language Teaching.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مقدار استخدام الأنشطة المتضمنة في الكتب المدرسية لمنهاج اللغة الألمانية للذكاءات المتعددة لدى الطلبة، وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى في كلية (Utah) في الولايات المتحدة الأمريكية، وبتحليل عشرة كتب دراسية معروفة من منهاج تعليم اللغة الألمانية أشارت النتائج إلى أن النصوص في الكتب التي جرى تحليلها لا تستخدم الذكاءات المتعددة لدى الطلبة، كما تستخدم مقداراً محدوداً من الأنشطة في تقديم المادة التعليمية لهم.

ـ دراسة فيفونا Vivona (2001) شمال نيوجرسي في أمريكا.

وهي رسالة دكتوراه عنوانها: **إدراك المعلمين للدافع، المنهاج الدراسي، والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين الذين في صفوف الذكاءات المتعددة وفي برامج تربية الموهوبين.**

A Teacher Perception of Motivation, Curriculum, and Academic Achievement of Gifted Students in Multiple Intelligences Classes and Gifted Education Programs.

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة أثر استخدام كل من برامج الذكاءات المتعددة وبرامج تربية الموهوبين في الصف الدراسي في الدافع والمنهاج الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين في المدرسة المتوسطة في شمالي نيوجرسي، وبتطبيق أداة تقرير ذاتي مؤلفة من(20) عبارة على (30) معلماً من معلمي الموهوبين في المدرسة المتوسطة جرى أخذهم من (24) مدرسة من مقاطعات مختلفة في شمال نيوجرسي بينت النتائج أن معلمي الطلاب الموهوبين قد أدركوا أن برامج الذكاءات المتعددة لا تتفوق على برامج تربية الموهوبين من حيث أثر استخدامها في الصف الدراسي في كل من الدافع والمنهاج الدراسي والتحصيل الأكاديمي.

ـ دراسة شاك Shalk (2002) ديلوار في أمريكا:

وهي رسالة دكتوراه عنوانها: **دراسة العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل المقيس بوساطة درجات برنامج اختبار الطالب في ولاية ديلوار في القراءة والرياضيات والكتابة.**

A Study of The Relationship between Multiple Intelligences and Achievement as Measured by Delaware Students Testing Program (DSTP) Scores in Reading, Mathematics and Writing.

هدفت الدراسة إلى معرفة إذا كان للذكاءات المتعددة دور هام في التحصيل كما يقاس على الاختبارات المعيارية، وقد تكونت عينة الدراسة من (132) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية في المدرسة المتوسطة في ولاية ديلوار (Delaware)، وذلك في ربيع عام 2000، وباستخدام مقياس ميداس للذكاءات المتعددة، واستبيان التقرير الذاتي للذكاءات المتعددة، والاختبارات المعيارية للتحصيل في القراءة والكتابة والرياضيات توصلت الدراسة إلى ارتباطات ضعيفة ومحدودة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل المقيس وفق الاختبارات المعيارية، حيث تبين ظهور الذكاءين اللغوي والاجتماعي لدى الطلبة الذين كان تحصيلهم عالياًعلى اختبارات القراءة والكتابة، على حين برزت الذكاءات الرياضي المنطقي، واللغوي، والاجتماعي لدى الطلبة الذين كان تحصيلهم عالياً على اختبارات الرياضيات.

ــ دراسة وورثينغتون Worthington (2002) أمريكا.

وهي رسالة دكتوراه عنوانها: **مقارنة طرائق تحديد الموهوبين باستخدام مقاييس التحصيل، والقدرة، والذكاءات المتعددة، وترشيحات المعلمين.**

A Comparision of Gifted Identification Methods Using Measures of Acheivement, Ability, Multiple Intelligences, and Teacher Nominations.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عما إذا كانت الطرائق المستخدمة في تحديد الطلبة الموهوبين قد تسهم في إهمال اكتشاف بعضهم، وباعتماد ترشيحات المعلمين ونتائج تطبيق كل من مقياس نجليري (Naglieri) للقدرة غير اللفظية، والطبعة التاسعة من اختبار التحصيل المدرسي، التي شكلت الطريقة التقليدية في تحديد الموهوبين، واستبيان تيلي للذكاءات المتعددة، على عينة الدراسة المكونة من (276) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع الابتدائي بينت النتائج اختلاف الطلبة الذين جرى تحديدهم على أنهم موهوبون وفق الطريقة التقليدية عن الطلبة الذين جرى تحديدهم على أنهم موهوبون باستخدام طريقة الذكاءات المتعددة، حيث أمكن وضع الطلبة في أربع مجموعات تضم الأولى الطلبة الذين لم يُحدّدوا بوساطة أي طريقة، وتضم الثانية الطلبة الذين جرى تحديدهم بالطريقة التقليدية فقط، على حين تمثل المجموعة الثالثة الطلبة الذين جرى تحديدهم بطريقة الذكاءات المتعددة، أما المجموعة الرابعة فتمثل الطلبة الذين جرى تحديدهم بكل من الطريقة التقليدية وطريقة الذكاءات المتعددة، ولم تكن النتائج حاسمة لمعرفة أي الطريقتين تهمل الطلبة الجديرين بالالتحاق ببرامج الموهوبين.

ـ دراسة تشان Chan (2005) هونغ كونغ في الصين.

وهي بحث عنوانه: **الذكاءات المتعددة المدركة، وتفضيلات التعلم بين الطلاب الصينيين الموهوبين في هونغ كونغ.**

Perceived Multiple Intelligences and Learning Preferences among Chinese Gifted Students in Hong Kong.

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين الإدراكات الذاتية للذكاءات المتعددة وتفضيلات التعلم لدى الطلاب الصينيين الموهوبين في هونغ كونغ، وقد تكونت عينة الدراسة من (604) طلاب وطالبات 321 من الذكور و283 من الإناث من طلبة المرحلة الابتدائية والثانوية الذين تراوحت أعمارهم بين 7–18 سنة والمرشحين من مدارسهم للانضمام الى برامج الموهوبين المتاحة في الجامعة الصينية في هونغ كونغ، وباستخدام بروفيل الذكاءات المتعددة للطالب (SMIP)، ومقياس أساليب التعلم (LSI) توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) أدرك الطلبة على نحو عام أن الذكاءات الشخصية، والاجتماعية، واللغوية هي أكثر الذكاءات سيادة لديهم، وأن الذكاءين الجسمي الحركي والطبيعي هما أقل الذكاءات سيادة لديهم.

2) هناك علاقة دالة إحصائياً بين الذكاءات المتعددة وتفضيلات التعلم، حيث تحققت أعلى الارتباطات بين تفضيلات التعلم الخمسة المناقشة، وتعليم الرفاق، والأدب، والتحفيز، والمشاريع، والذكاءات الشخصي، والاجتماعي، واللغوي، أما أدنى الارتباطات فقد كانت بينها وبين الذكاء الموسيقي.

ـ دراسة لوري Loori (2005) أمريكا.

وهي بحث عنوانه: **الذكاءات المتعددة: دراسة مقارنة بين تفضيلات الذكور والإناث.**

Multiple Intelligences: A Comparative Study between the Preferences of Males and Femals.

هدفت هذه الدراسة إلى بحث الفروق في تفضيلات الذكاءات التي حددها جاردنر عام 1983 بين الذكور والإناث الذين يتعلمون اللغة الانجليزية كلغة ثانية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تكونت عينة الدراسة من (90) متعلماً للغة الانجليزية، 45 من الذكور و45 من الإناث، من المسجلين في ثلاثة مراكز لتعليم اللغة الانجليزية كونها لغة ثانية في ثلاث جامعات تعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي جامعتي ييل (Yell) وجيت وي (Gate way) في New Heaven، وجامعة تكساس التقنية في Lubbock، وقد تراوحت

أعمارهم بين (18-46) سنة، وبتطبيق استبانة تيلي (Tellee) للذكاءات المتعددة توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) رتّب المشاركون ذكاءاتهم المتعددة من الأعلى إلى الأدنى كما يلي: الذكاء الشخصي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء اللغوي، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء المكاني، الذكاء الموسيقي، وأخيراً الذكاء الاجتماعي.
2) هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الذكاء المنطقي الرياضي لمصلحة الذكور، وفي الذكاء الاجتماعي لمصلحة الإناث.
3) ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تفضيلات كل من الذكاءات اللغوي، والمكاني، والموسيقي، والجسمي، والشخصي.

ـ دراسة ماكي Mackie (2005) كارولينا الشمالية في أمريكا.

وهي رسالة دكتوراه عنوانها: **الذكاءات المتعددة وقدرة التصميم التصويري في خمس جامعات في كارولينا الشمالية.**

Multiple Intelligences and Graphic Designability in Five North Carolina Community Colleges.

هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الذكاءات البصري المكاني، واللغوي، والمنطقي الرياضي، والقدرة على التصميم التصويري، وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى المسجلين في مقرر التصميم التصويري في خمس جامعات من جامعات كارولينا الشمالية، وبتطبيق اختبار تحديد المكان الملائم، واختبار منيسوتا المعدل، ودرجة مجموع الصور في المقرر النهائي توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) هناك علاقة دالة إحصائياً بين كل من الذكاءين البصري المكاني والمنطقي الرياضي، والقدرة على التصميم التصويري.
2) ليس هناك علاقة مركبة دالة إحصائياً بين الذكاءات اللغوي، والمنطقي الرياضي، والبصري المكاني ودرجة مجوع الصور في المقرر النهائي.

ـ **دراسة شورت Short (2005) المكسيك وأمريكا.**

وهي رسالة دكتوراه عنوانها: **بحث عبر ثقافي للذكاءات المتعددة لدى طلبة التغذية في المستوى الجامعي.**

Across-Cultural Investigation of Multiple Intelligences in University Level Nutrition Students.

هدفت هذه الدراسة إلى بحث بروفيلات الذكاءات المتعددة لدى طلبة التغذية من جامعتي إيبرو أمريكانا في المكسيك وسانت لويس في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث جرى اختيار (193) طالباً وطالبة للمشاركة في الدراسة، 138 طالباً وطالبة من طلبة التغذية وعلم الغذاء في جامعة إيبرو أمريكانا في المكسيك، و55 طالباً وطالبة من اختصاص التغذية في جامعة سانت لويس في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك من المجتمع الأصلي المكون من (173) طالباً وطالبة في جامعة إيبرو أمريكانا مقابل (63) طالباً وطالبة في جامعة سانت لويس، وباستخدم مقياس (MIDAS) للذكاءات المتعددة للراشدين توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) حقق الطلبة المشاركون في الدراسة أعلى النتائج في الذكاء الشخصي، وأقل النتائج في الذكاء الموسيقي.

2) هناك فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الطلبة في نتائجهم المرتبطة بالذكاءات الطبيعي، والشخصي، والاجتماعي لمصلحة الطلبة في جامعة إيبرو أمريكانا في المكسيك، على حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في النتائج المرتبطة بالذكاءات الموسيقي، والحركي، والمنطقي الرياضي، والمكاني، واللغوي.

ـ **دراسة نيتو وفرنهام Neto, & Furnham (2006) لندن.**

وهي بحث عنوانه: **الفروق في تقييم الذات وتقييم الشريك للذكاءات المتعددة تبعاً لمتغير الجنس.**

Gender Differences in Self-Rated and Partner-Rated Multiple Intelligences.

هدفت هذه الدراسة إلى فحص الفروق في الذكاءات المتعددة التي وصفها هوارد جاردنر عام 1999 تبعاً لمتغير الجنس، وبتطبيق استبيان للذكاءات المتعددة،جرى إعداده من الباحثين على (190) طالباً وطالبة من الطلبة البرتغال من قسم علم النفس في جامعة لندن، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة

إحصائياً بين الذكور والإناث في تقييمهم للذكاءات المتعددة لديهم، حيث قيّم الطلاب أنفسهم أعلى من الطالبات في الذكاءات المنطقي الرياضي، والمكاني، والطبيعي.

ـ دراسة ناصر وأبو شديد Nasser & Abouchedid (2006) لبنان.

وهي بحث عنوانه: **تأثيرات الجنس واختيار الاختصاص في تقييمات الشباب اللبنانيين لذكاءاتهم المتعددة وللذكاءات المتعددة لكل من آبائهم وأمهاتهم.**

Effects of Gender and Choice of Major on Estimates of Multiple Intelligences for Self, Mother, and Father among Lebanese Youth.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر الفروق في كل من الجنس واختيار الاختصاص الأكاديمي والتفاعل بينهما في تقييمات الطلبة لذكاءاتهم المتعددة وللذكاءات المتعددة لكل من آبائهم وأمهاتهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (247) طالبة و(401) طالب، تراوحت أعمارهم بين 16–30 سنة من الطلبة المسجلين حديثاً في كليات الجامعة الخاصة في لبنان، هي الفلسفة، والتربية، وعلم الاجتماع، والهندسة، والرياضيات، وإدارة الأعمال، والفنادق، وباستخدم استبيان مؤلف من قسمين رئيسين، يضم الأول منهما أسئلة تقرير ذاتي عن الجنس والعمر والمستوى التعليمي للآباء والطبقة الاجتماعية للعائلة، ويضم القسم الثاني أسئلة عن الذكاءات المتعددة في المجالات كلها توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) قيّم الطلبة أنفسهم أعلى في الذكاء الشخصي، وقيموا أمهاتهم أعلى في الذكاء الاجتماعي، كما قيموا آباءهم أعلى في الذكاء الوجودي.

2) ليس هناك تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين اختيار الاختصاص الأكاديمي والجنس في التقييمات الذاتية للذكاءات المتعددة لدى الطلبة.

3) هناك تأثير دال إحصائياً لاختيار الاختصاص الأكاديمي في التقييم الذاتي للذكاءين المنطقي الرياضي والمكاني، حيث قيّم الطلبة الذين اختاروا التخصصات العلمية أنفسهم أعلى من الذين اختاروا التخصصات النظرية في هذين الذكاءين.

4) لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في تقييم أنفسهم في الذكاءات المتعددة.

ـ تعليق على دراسات المحور الأول:

يتضح من عرض هذه المجموعة من الدراسات مايلي:

1. أيدت معظم الدراسات استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في العملية التربوية التعليمية.
2. أشارت الدراسات إلى وجود الذكاءات الثماني، التي أشار إليها جاردنر، لدى الأفراد وبدرجات مختلفة.
3. توصلت هذه الدراسات إلى اختلاف الذكاءات المتعددة بحسب متغير البيئة الثقافية ومتغيرات العمر، والجنس، والتخصص الدراسي.
4. أوضحت معظم الدراسات أهمية التقييم بما يتواكب مع مقتضيات القرن الواحد والعشرين، أي التوجه من التقييم المعتمد على الاختبارات الرسمية إلى التقييم المعتمد على الذكاءات المتعددة.
5. بينت الدراسات التي وقفت عند المتفوقين أن استخدام نظرية الذكاءات المتعددة والأنشطة والفعاليات والاستراتيجيات التدريسية التي تقوم عليها هذه النظرية، يساعد في وصول أصحاب المواهب إلى درجة من التميز والتفوق في المجالات التي يبرعون فيها.
6. استخدمت هذه المجموعة من الدراسات أدوات متعددة، ارتكزت في مجملها على أدوات للكشف عن الذكاءات المتعددة لدى أفراد العينة الخاصة بكل دراسة وعن إدراكاتهم الذاتية لذكاءاتهم المتعددة، مثل مقياس ميداس، واستبيان تيلي للذكاءات المتعددة، ومقياس الذكاءات السبعة، وغيرها.
7. انتمت معظم عينات هذه المجموعة من الدراسات إلى المرحلة الجامعية، كما تناولت الأفراد العاديين في قسم كبير منها، على حين تتناول بعضها الآخر المتفوقين دراسياً والموهوبين.
8. كان المنهج الوصفي هو المنهج السائد في معظم دراسات هذه المجموعة، سواء أكانت دراسات ارتباطية أم دراسات تقوم على المقارنة.

وقد استفادت الباحثة في بحثها الحالي من هذه المجموعة من الدراسات السابقة في ما يلي:

1. الاستفادة من المعلومات النظرية التي جاءت فيها، خاصة ما يتعلق منها بنظرية الذكاءات المتعددة.
2. الاطلاع على الجوانب التي جرى التركيز عليها في هذه الدراسات، وعلى المتغيرات التي اهتمت بدراستها.
3. المنهجية العلمية التي سارت عليها الدراسات السابقة في صوغ مشكلة البحث ومعالجة نتائجه.
4. الإفادة من أدوات البحث في الدراسات السابقة من أجل اختيار أداة البحث الحالي للكشف عن الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين موضوع البحث، وهي مقياس ميداس للذكاءات المتعددة.
5. مقارنة نتائج البحث الحالي بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة والمتعلقة بالذكاءات المتعددة، ومن ثم مناقشتها.
6. الاستفادة من إيجابيات هذه الدراسات ومن الجوانب التي أغفلتها في الكشف عن أوجه الشبه وعن مناحي الجدة والإضافة في البحث الحالي والتي يمكن تحديدها كما يلي:

- تشابه البحث الحالي مع بعض دراسات هذه المجموعة في أهدافه المتمثلة بالكشف عن الفروق في الذكاءات المتعددة لدى الطلبة، وذلك تبعاً لمتغيرات النوع، والتخصص الدراسي، والسنة الدراسية.
- اتفق البحث الحالي مع هذه الدراسات في استناده إلى المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافه، والتحقق من صحة فرضياته.
- تشابه البحث الحالي مع بعض هذه الدراسات في استخدامه لمقياس ميداس للذكاءات المتعددة.
- تشابه البحث الحالي مع بعض هذه الدراسات في طبيعة عينته بعدّها تنتمي إلى المرحلة الجامعية.
- تميز البحث الحالي عن هذه الدراسات في سعيه إلى دراسة الفروق في الذكاءات المتعددة بين الطلبة المتفوقين تحصيلاً في المرحلة الجامعية.

ثانياً_ الدراسات السابقة المتعلقة بسمات الشخصية.

أ. الدراسات العربية:

ـ دراسة آل رشي (1977) دمشق:

وهي رسالة ماجستير عنوانها: **العلاقة بين التفوق التحصيلي وبعض سمات الشخصية لدى الطلبة الناجحين في امتحان الشهادة الإعدادية.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن سمات الشخصية التي تميز الطلبة المتفوقين تحصيلاً من الطلبة العاديين، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، تضم المجموعة الأولى المتفوقين تحصيلاً في الشهادة الإعدادية، وهم الطلبة الحاصلين على معدل (196) درجة فما فوق، وتضم الثانية الطلبة العاديين الذين تتراوح معدلاتهم بين (106-122) درجة، وباستخدام اختبار العوامل الستة عشر للشخصية توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) تميز المتفوقين تحصيلاً من العاديين في سمات الاكتفاء الذاتي، والاتزان الانفعالي، والتكيف مع الحياة المدرسية.

2) ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين المتفوقين تحصيلاً والعاديين في سمتي السيطرة والثقة بالنفس.

ـ دراسة خليل (1979) مصر:

"وهي بحث عنوانه: **دراسة مقارنة لسمات الشخصية لدى الفنانين المبدعين في مجالات الفن التشكيلي.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة سمات شخصية الفنان المبدع، وقد تكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات، هي (58 فناناً تشكيلياً، 58 فناناً وفنانة، 49 طالباً وطالبة من طلبة الفنون في السنة النهائية، 49 طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، 77 طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في السنة النهائية)، وباستخدام اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الصورة (أ)، والبروفيل الشخصي لجوردن، واختبار برونرويتر للشخصية، واستبيانين من إعداد الباحث، هما استبيان الإنتاج الفني للفنان التشكيلي، واستبيان المحكمين النقاد في مجال الفن التشكيلي، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

1) الفنانون أعلى المجموعات في سمة الاكتفاء الذاتي، والانبساطية.

2) ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الأربع في سمات السيطرة، والاجتماعية، والثبات الانفعالي.

3) ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين الفنانين وطلبة كلية التربية في سمة الثقة بالنفس لمصلحة الفنانين.

4) تميزت المجموعة المبدعة من مجموعة الفنانين الممارسين بسمات الاكتفاء الذاتي، والانبساطية، والاجتماعية، والطلاقة، والأصالة، على حين لم تكن بين المجموعتين فروق دالة إحصائياً في سمات السيطرة، والثقة بالنفس، والثبات الانفعالي، والمسؤولية، والمرونة"، (الشرقاوي، 1999أ، ص291).

ـــ دراسة عبد الرحمن (1983) الأردن.

وهي رسالة ماجستير عنوانها: **بعض الخصائص الشخصية والتكيفية والخلقية للمتفوقين تحصيلاً في الرياضيات مقارنة بالعاديين من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الخصائص الشخصية والتكيفية والخلقية التي تميز الطلبة المتفوقين تحصيلاً في الرياضيات من غيرهم من العاديين، وبتطبيق قائمة منيسوتا الإرشادية واختبار كولبرج للأحكام الخلقية على (200) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مدينة عمان، 50 طالباً متفوقاً، و50 طالباً عادياً، و50 طالبة متفوقة، و50 طالبة عادية بينت الدراسة أن الطلبة المتفوقين تحصيلاً في الرياضيات يتميزون بالحساسية الاجتماعية، والثقة بالنفس، والثبات الانفعالي، والقيادة، والمبادرة في النشاط الاجتماعي، والتكيف الشخصي والاجتماعي، والقدرة على تحمل المسؤولية.

ـــ دراسة إسماعيل (1990) الأردن.

وهي دراسة عنوانها: **مقارنة السمات الشخصية للمتفوقين تحصيلاً عن غير المتفوقين تحصيلاً.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن السمات الشخصية التي تميز الطلبة المتفوقين تحصيلاً من الطلبة غير المتفوقين تحصيلاً في المرحلة الثانوية، وبتطبيق اختبار كاتل للعوامل الستة عشر للشخصية على عينة مكونة من (240) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية من الفرعين العلمي والأدبي في محافظة عمان الكبرى في الأردن بينت النتائج أن الطلبة المتفوقين تحصيلاً يتميزون بسمات الذكاء والضمير الحي مقارنة بالطلبة غير المتفوقين تحصيلاً، كما بينت النتائج أن المتفوقين كانوا أكثر ميلاً للتجديد مقارنة بالطلبة غير المتفوقين.

ــ دراسة أحمد (1992) السعودية.

وهي بحث عنوانه: **السيكو بروفيل للمتفوقات الجامعيات.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في عوامل الشخصية بين الطالبات المتفوقات تحصيلاً، والطالبات ذوات التحصيل العادي، وبتطبيق الطبعة المختصرة من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه (ب) على (60) طالبة، 30 طالبة من الطالبات المتفوقات تحصيلياً و30 طالبة من الطالبات ذوات التحصيل العادي من طالبات السنة النهائية في كلية التربية في أبها بينت النتائج أن المتفوقات تحصيلاً يتميزن بالميل إلى الصلابة، والتمسك بالعادات والتقاليد، وقوة الأنا، والنشاط، وتحمل المسؤولية، والتكيف، والثقة بالنفس، والتعاون، والاهتمام الزائد باتباع الصواب.

ــ دراسة الجنادي (1996) سورية.

وهي رسالة ماجستير عنوانها: **التفكير الابتكاري وسمات الشخصية لدى الطلاب المتفوقين تحصيلاً في المدارس الصناعية.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري، الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والدرجة الكلية لاختبار التفكير الابتكاري وسمات الاتزان الانفعالي، والسيطرة، والاكتفاء الذاتي، والانطواء، والانبساط، والثقة بالنفس، والمشاركة الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين تحصيلاً في المدارس الثانوية الصناعية في مدينة دمشق، وبتطبيق اختبار تورانس للتفكير الابتكاري ورائز برنرويتر للشخصية على (48) طالباً من المتفوقين تحصيلاً، و(48) طالباً من العاديين في التحصيل، و(27) طالباً من ذوي التفكير الابتكاري المرتفع، و(21) طالباً من ذوي التفكير الابتكاري المنخفض توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) هناك فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين تحصيلاً والطلاب العاديين في سمتي الاتزان الانفعالي والسيطرة لمصلحة الطلاب المتفوقين تحصيلاً، على حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في سمات الاكتفاء الذاتي، والانطواء، والانبساط، والثقة بالنفس، والمشاركة الاجتماعية.

2) ليس هناك ارتباط دال إحصائياً بين سمات الشخصية وقدرات التفكير الابتكاري لدى الطلاب المتفوقين تحصيلاً.

ــ دراسة الجهني (1997) السعودية.

وهي رسالة ماجستير عنوانها: **الفروق في بعض سمات الشخصية بين المبدعين وغير المبدعين في مجالي الهندسة المعمارية والفن التشكيلي.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في سمات السيطرة، وقوة الأنا، والاكتفاء الذاتي، والمبادأة الاجتماعية بين المبدعين وغير المبدعين في مجالي الهندسة المعمارية والفن التشكيلي، وبتطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبتكاري، فئة الأشكال الصورة (ب)، واختبار العوامل الستة عشر للشخصية عند الراشدين الصورة C على (115) طالباً، 54 طالب تربية فنية و61 طالب هندسة معمارية من طلبة كليتي التربية والعمارة في جامعة الملك سعود في الرياض توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) ليس هناك فروق دالة إحصائياً في سمات السيطرة، وقوة الأنا، والاكتفاء الذاتي، والمبادأة الاجتماعية بين الطلاب المرتفعي الإبداع في الهندسة المعمارية والطلاب المرتفعي الإبداع في الفن التشكيلي .

2) هناك فروق دالة إحصائياً في سمة الاكتفاء الذاتي بين الطلاب المبدعين والطلاب غير المبدعين في كل من مجال التربية الفنية ومجال الفن التشكيلي، وذلك لمصلحة الطلاب المبدعين في كلا المجالين.

ـــ دراسة الحداد (2000) الكويت.

وهي بحث عنوانه: **سمات شخصية الطالب المبدع في مجالات الفنون التشكيلية في الكويت.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن سمات الشخصية المبدعة في مجالات الفنون التشكيلية، وبتطبيق استبيان للكشف عن سمات المبدعين والموهوبين في مجالات الفنون التشكيلية للمرحلة العمرية (11–18) سنة، المُعد من الباحث، على الطلاب والطالبات الدارسين في قسم التربية الفنية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بينت النتائج أن الطلبة الموهوبين في الفنون التشكيلية يتسمون بالقدرة على اكتشاف المشكلات الفنية، وعلى طرح أكثر من فكرة تعبيرية لموضوع فني محدد، وعلى العمل بحرية.

ـ دراسة الدباس (2000) السعودية.

وهي رسالة ماجستير عنوانها: **دراسة مقارنة بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالمرحلة الثانوية في بعض متغيرات الشخصية بمدينة الرياض.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة سمات الشخصية التي تميز الطلاب المتفوقين دراسياً من الطلاب المتأخرين دراسياً، وإلى الكشف عن الفروق في سمات الشخصية بين الطلاب المتفوقين دراسياً بحسب متغير التخصص الدراسي، وبتطبيق بطارية جيلفورد للشخصية التي تقيس سمات الاستقرار الانفعالي، والموضوعية، والاكتئاب، والتأملية، والاجتماعية، والعدوانية على (250) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، 64 طالباً متفوقاً في العلوم الطبيعية، و66 طالباً متفوقاً في العلوم الشرعية، و60 طالباً متأخراً في العلوم الطبيعية، و60 طالباً متأخراً في العلوم الشرعية، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) تميز الطلاب المتفوقون دراسياً من الطلاب المتأخرين دراسياً في سمتي الموضوعية والتأملية.

2) ليس هناك فروق دالة إحصائياً في سمات الاستقرار الانفعالي، والموضوعية، والاكتئاب، والتأملية، والاجتماعية، والعدوانية بين الطلاب المتفوقين دراسياً في العلوم الطبيعية والطلاب المتفوقين دراسياً في العلوم الشرعية.

ـ دراسة الغامدي (2005) السعودية:

وهي رسالة ماجستير عنوانها: **التفكير الابتكاري بأبعاده، وبعض سمات الشخصية المميزة للمراهقين الموهوبين وغير الموهوبين في مجال الرسم التشكيلي بمحافظة جدة.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في درجة التفكير الابتكاري العام وأبعاده المختلفة من طلاقة ومرونة وأصالة وتفاصيل، وعن الفروق في سمات الشخصية بين المراهقين الموهوبين والمراهقين غير الموهوبين في مجال الرسم التشكيلي، وبتطبيق مقياس تورانس للتفكير الابتكاري الصورة الشكلية (ب)، واختبار كاتل للعوامل الستة عشر في الشخصية الصورة (C) على عينة الدراسة المكونة من (16) طالباً من طلاب النشاط الفني في محافظة جدة توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الموهوبين والطلاب غير الموهوبين على مقاييس الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل.

2) هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين والطلاب غير الموهوبين على مقياس التفكير الابتكاري على نحو عام.

3) هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين والطلاب غير الموهوبين على بعد التفكير التخيلي مقابل الواقعية في التفكير لمصلحة الموهوبين في مجال الرسم التشكيلي.

ب. الدراسات الأجنبية:

ـ "دراسة تشامبرز Chambers لسمات شخصية العلماء (د. ت).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن سمات الشخصية التي تميز المبدعين في المجال العلمي ممن هم أقل إبداعاً، وقد تكونت عينة الدراسة من (438) عالماً من علماء الكيمياء وعلماء النفس، وباستخدام مقياس مكون من خمسة مقاييس فرعية في اختبار كاتل للشخصية تمثل سمات السيطرة مقابل الخضوع، والحماس والابتهاج مقابل الجدية والاكتئاب، والمغامرة مقابل الخجل، والإبداع أو التجديد مقابل النظرة التقليدية، والاكتفاء الذاتي مقابل التبعية للجماعة، توصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين علماء النفس وعلماء الكيمياء تدل على أن علماء النفس أكثر بوهيمية، وانطواء، وخيالاً وإبداعاً في تفكيرهم وسلوكهم، وأقل محافظة"، (عيسى، 1993، ص90).

ـ "دراسة كاتل، بوتشر، وكروس Cattell, Butcher,. & Cross (1967).

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في الصفحات النفسية لمجموعة من الفنانين المبدعين من أجل اكتشاف الخصائص المميزة لهم، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من (63) فناناً بصرياً، و(28) من طلبة الحرف الفنية كصناعة الخزف، وتصميم الملابس، وتصميم الأثاث، وصائغي الفضة وغيرها، وباستخدام اختبار كاتل للراشدين، توصلت الدراسة إلى أن الفنانين البصريين يتسمون بالعزلة عن المجتمع، والميل إلى السيطرة أو التوكيدية، والميل إلى البوهيمية أو اللامبالاة الهستيرية، وضعف الاتزان الانفعالي، والريبة والشك، والجنوح للشعور بالذنب، وضعف قوة الأنا"، (عيسى، 1993،ص231).

ـ "دراسة سافيل وبلخهورن Saville & Blihkhorn (1976) بريطانيا.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في سمات الشخصية بين طلبة الدراسات الأدبية وطلبة الدراسات العلمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (2548) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في بريطانيا، وبتطبيق نسخة عام 1986 الصورتين (أ ـ ب)، ونسخة عام 1969 الصورتين (ج ـ د) من اختبار العوامل الستة عشر للشخصية (ع. ش. 16) توصلت الدراسة إلى تباين سمات الشخصية بين طلبة الدراسات الأدبية

وطلبة الدراسات العلمية، حيث اتسم طلبة الدراسات العلمية بأنهم أكثر واقعية، واعتماداً على النفس، وتمسكاً بالقواعد والأنظمة من طلبة الدراسات الأدبية الذين يميلون إلى الرومانسية، والحساسية المفرطة، والتبعية، والاهتمام بالنفس، ومسايرة الأفكار القديمة"، (البقاعي، 2002، ص13).

ـ "دراسة جف ولاتيك Jiff & Lateak (1986).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين معدل الطلبة في كلية علم النفس وسماتهم الشخصية، وقد تكونت عينة الدراسة من (1887) طالباً وطالبة في السنوات الأولى، والثانية، والثالثة من طلبة قسم علم النفس، وباستخدام مقياس كاليفورنيا للشخصية والمعدل التراكمي لتحصيل الطلبة توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط بين المعدل التراكمي للطلبة وسمات المسؤولية، والاستقلال، والامتثال"، (الجنادي، 1996، ص28).

ـ دراسة جونز، كورتس، ساندو، وواطسو Jones, Courts, Sandow &Watso (1997).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة أنماط الشخصية بالتحصيل الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (256) طالباً وطالبة من طلبة طب الأسنان، وبتطبيق مقياس أنماط الشخصية لمايرز بريغز (MBTI) تبين أن الطلبة الذين ينتمون إلى نمط المحاكمة والحساسية حصلوا على مراتب صفية أعلى من الطلبة الذين ينتمون إلى نمط الاستقبال والحدس، (Krahula, 2005, p11).

ـ دراسة برنولد، أكرويد، وأوبرين Bernold, Akroyd & O'brien (1998) أمريكا.

وهي بحث عنوانه: **مؤشر نمط مايرز بريغز والتحصيل الأكاديمي في تعليم الهندسة.**

Myers-Briggs Type Indicator and Academic Achievement in Engineering Education.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في الأداء الأكاديمي لدى طلبة قسم الهندسة الميكانيكية، استناداً إلى الفروق في أنماطهم الشخصية، وبتطبيق مقياس (Myers-Briggs) والرجوع إلى معدلات (83) طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في منهاج هندسة ميكانيك التوازن في كلية الهندسة الميكانيكية في كارولينا الجنوبية في الولايات المتحدة الأمريكية بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الأداء الأكاديمي لدى الطلبة، استناداً إلى أبعاد (الانبساط، الانطواء)، و(التفكير، الشعور)، و(الاستنتاج، الإدراك)، على حين كان هناك أثر دال إحصائياً لبعد (الإحساس، الحدس) في الأداء الأكاديمي للطلبة في نهاية المنهاج، حيث كان تحصيل الطلبة ذوي نمط الشخصية الحدسي أعلى على نحو دال إحصائياً من تحصيل الطلبة ذوي نمط الشخصية الحساس.

ـ دراسة برون Brown (2006) كارولينا الجنوبية في أمريكا.

وهي بحث عنوانه: **استخدام نمط الشخصية للتنبؤ بنجاح الطلاب في البيئة الصفية الغنية بالتكنولوجيا.**

Using Personality Type To predict Student Success in a Technology-Rich Classroom Environment.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد ما إذا كان لنمط الشخصية الذي يتصف به الطلبة قدرة على التنبؤ بنجاحهم في صفوف التكنولوجيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (660) طالباً وطالبة، اختيروا عشوائياً من مجموعة من طلبة السنة الأولى الذين يدرسون الكيمياء بين الأعوام (2000–2005) في جامعة ولاية كارولينا الجنوبية، وباستخدام مقياس (Myers-Briggs)، واستبيان صُمّم لمعرفة إمكانية استخدام نتائج الطلبة على (MBTI) للتنبؤ بنجاحهم في صفوف التكنولوجيا بينت النتائج أن الطلبة ذوي النمط الحساس قد حققوا درجات عالية على نحو دال في صف التكنولوجيا من الطلبة ذوي النمط الحدسي، كما أدّى ذوو نمط التفكير أفضل في صف التكنولوجيا من الطلبة ذوي نمط الشعور، وقد كان الذكور أكثر تفضيلاً على نحو دال لأن يكونوا مفكرين، على حين كانت الإناث أكثر تفضيلاً بشكل دال لأن تكن شعوريات.

ـ دراسة جريفيث Griffith (2006) أمريكا وكندا.

وهي بحث عنوانه: **سمات الشخصية والاهتمامات الموسيقية لمتعلمين بالغين في برنامج العزف الموسيقي.**

Personality Traits and Musical Interests of Adult Learner in an Instrumental Musical Program.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الاهتمامات الموسيقية وسمات الشخصية، وقد تكونت عينة الدراسة من (97) مشتركاً من أعضاء نيوهرايزون (New Horizon) في الولايات المتحدة وكندا، و(28) مخرجاً، وباستخدام استبيان الاهتمامات الموسيقية الذي صُمم من الباحث، ومقياس السمات الشخصية الذي يمثل العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، الانفتاح على الخبرة، والعصابية، والانبساطية، والقبول، والوعي أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين الأساليب الموسيقية التي يفضل المستجيبون الاستماع إليها وسمة الانفتاح على الخبرة، كما ظهرت علاقة دالة إحصائياً بين الاستمتاع في عزف الموسيقى للآخرين وسمة الانبساطية، والاستمتاع في العزف ضمن فريق صغير من الموسيقيين وسمة الانفتاح على الخبرة.

ـ دراسة كروس، سبيدر، وكاسادي Cross, Speirs & Cassady (2007) أمريكا.

وهي بحث عنوانه: **الأنماط النفسية للمراهقين المتفوقين أكاديمياً.**

Psychological Types of Academically Gifted Adolescents.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأنماط النفسية لعينة مكونة من (931) مراهقاً متفوقاً، يدرسون في أكاديمية داخلية عامة، وباستخدام مقياس مايرز بريغز (MBTI) الذي يدرس أربعة أزواج من الأنماط الشخصية هي الانبساط، الانطواء (E / I)، والحساسية، الحدس (S / N)، والتفكير، الشعور (T / F)، والمحاكمة، الاستقبال (J/P) توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1) الأنماط الأكثر شيوعاً لدى المراهقين المتفوقين أكاديمياً هي INTJ, INTP, INFP, ENTP.

2) هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في بعد E / I مع ميل الذكور إلى النمط الانطوائي (I)، وميل الإناث إلى النمط الانبساطي (E).

ـ تعليق على دراسات المحور الثاني:

يتبين من خلال عرض هذه المجموعة من الدراسات ما يلي:

1. ركزت بعض الدراسات في هذه المجموعة على كشف سمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في ضوء محك التحصيل الدراسي، على حين ركز بعضها الآخر على كشف سمات الشخصية في ضوء محك الموهبة، أما بعضها الآخر فقد ركز على كشف سمات الشخصية لدى المبدعين في مجالات مختلفة.
2. أشارت معظم الدراسات إلى أن هناك سمات شخصية تميز المتفوقين دراسياً والموهوبين والمبدعين عن غيرهم من العاديين أو المتأخرين دراسياً.
3. أوضحت بعض الدراسات اختلاف السمات الشخصية وأنماطها بحسب متغيري الجنس والتخصص الدراسي، وسوف نتبين في الدراسة الحالية فيما إذا كان هناك اتفاق بين نتائج البحث الحالي ونتائج الدراسات السابقة العربية والأجنبية.
4. كان المنهج الوصفي هو المنهج المستخدم في هذه المجموعة من الدراسات.
5. انتمت عينات هذه المجموعة من الدراسات إلى مرحلة التعليم الجامعي في قسم منها، وإلى مرحلة التعليم ما قبل الجامعي في قسمها الآخر.

6. تنوعت طرائق الكشف عن الخصائص الشخصية وأساليبها لدى الطلبة المتفوقين من المجالات المختلفة، فعلى حين استخدم بعضها اختبار العوامل الستة عشر للشخصية فقد استخدم بعضها الآخر لتحقيق الغرض نفسه مقاييس واختبارات كثيرة مثل مقياس مايرز بريغز (MBTI)، وقائمة منيسوتا الإرشادية، واختبار الشخصية المتعدد الأوجه (ب)، ورائز برنرويتر للشخصية، ومقياس آيزنك للشخصية، وبطارية جيلفورد للشخصية، وغيرها.

وقد استفادت الباحثة في بحثها الحالي من هذه المجموعة من الدراسات السابقة في ما يلي:

1. الاطلاع على المعلومات النظرية التي جاءت فيها وعلى الجوانب التي جرى التركيز عليها في هذه الدراسات، من حيث المتغيرات التي اهتمت بدراستها، والمنهجية العلمية التي سارت عليها.
2. الإفادة من أدوات البحث في الدراسات السابقة من أجل اختيار أداة البحث الحالي للكشف عن سمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين موضوع البحث، وهي اختبار العوامل الستة عشر للشخصية.
3. مقارنة نتائج البحث الحالي بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة والمتعلقة بسمات الشخصية، ومن ثم مناقشتها.
4. الاستفادة من إيجابيات هذه الدراسات ومن الجوانب التي أغفلتها في الكشف عن أوجه الشبه وعن مناحي الجدة والإضافة في البحث الحالي والتي يمكن تحديدها كما يلي:

- تشابه البحث الحالي مع بعض دراسات هذه المجموعة في أهدافه المتمثلة بالكشف عن الفروق في سمات الشخصية لدى الطلبة، وذلك تبعاً لمتغيرات النوع، والتخصص الدراسي.
- اتفق البحث الحالي مع هذه الدراسات في استناده إلى المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافه، والتحقق من صحة فرضياته.
- تشابه البحث الحالي مع بعض هذه الدراسات في استخدامه لاختبار العوامل الستة عشر للشخصية
- تشابه البحث الحالي مع بعض هذه الدراسات في طبيعة عينته بعدّها تنتمي إلى المرحلة الجامعية.
- تميز البحث الحالي عن هذه الدراسات في سعيه إلى دراسة الفروق في سمات الشخصية بين الطلبة المتفوقين في المرحلة الجامعية بحسب متغير السنة الدراسية.

- تميز البحث الحالي عن هذه الدراسات في تناوله بالدراسة لكافة سمات الشخصية التي تضمنها اختبار العوامل الستة عشر للشخصية، وذلك على خلاف معظم الدراسات السابقة التي اقتصرت على بعض السمات الشخصية التي في الاختبار.

ـ التعليق العام:

تبين للباحثة وبعد مراجعتها للدراسات السابقة وتفحصها، أنه ومع غنى هذه الدراسات في مجال الذكاءات المتعددة وفي مجال السمات الشخصية، إلاّ أن الباحثة لم تجد من تناول دراسة كل من هذين المجالين لدى الطلبة المتفوقين على المستوى الجامعي، ولهذا ففي كشف النقاب عن واقع الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين على المستوى الجامعي ما يشير إلى أكثر الذكاءات انتشاراً لديهم والتي تميزهم وتسهم في معرفة جوانب القوة والضعف لديهم، ويسمح بتوفير البيئة التربوية التي تتلاءم مع هذه الذكاءات، ثم إن في الكشف عن أبرز السمات الشخصية لدى هؤلاء الطلبة يفيد في معرفة السمات الشخصية التي تميزهم من غيرهم والتي يمكن استخدامها للكشف عنهم وتحديدهم، يضاف إلى ذلك أن الباحثة لم تجد من جمع بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية وشكل العلاقة بينهما لدى الطلبة المتفوقين على المستوى الجامعي، أو من حاول معرفة ما إذا كان هناك سمات شخصية خاصة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة التي أشار إليها جاردنر في نظريته، ولهذا فإن البحث الحالي يعد محاولى متواضعة لسد الثغرة في مجال الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين على المستوى الجامعي الذين يعدون من أهم فئات المجتمع وأكثرها إسهاماً في تقدمه.

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

- مقـــدمة.
- أولاً : الهدف من البحث.
- ثانياً: منهج البحث.
- ثالثاً: أدوات البحث.
- رابعاً: المجتمع الأصلي للبحث والعينة.
- خامساً: المعالجات الإحصائية لبيانات البحث.
- سادساً: إجراءات البحث.

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

ـ مقدمة:

تتناول الباحثة في هذا الفصل المنهج المتبع في البحث، والأدوات المستخدمة فيه، والمجتمع الأصلي للبحث والعينة، وكذلك المعالجات الإحصائية فيه، وأخيراً إجراءات البحث.

أولاًـ الهدف من البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن واقع الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين على المستوى الجامعي باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة كإطار نظري، وعن أهم السمات الشخصية التي يتميزون بها على المستوى الجامعي، إضافة إلى شكل العلاقة بين الذكاءات المتعددة لدى هؤلاء الطلبة وسماتهم الشخصية.

وسوف يقف البحث في موضوعه هذا عند الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق في بعض كلياتها النظرية والتطبيقية، وسوف يتقيد في تفسيره لنتائجه بحدود البحث هذه، حيث لا يجوز تعميم نتائج البحث الحالي خارج إطار هذه الحدود.

ثانياًـ منهج البحث:

لكي تستطيع الباحثة الإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضياته فقد اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، حيث يمكن استخدام المنهج الوصفي في دراسة واقع الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية والعلاقة بينهما، ثم إن دور هذا المنهج لا يقتصر على وصف الظاهرة أو الظواهر موضع الاهتمام فقط، وإنما يمتد ليشمل عمليات التحليل والتصنيف والارتباطات والمقارنة للبيانات المتوافرة من أجل التوصل إلى تفسير الظاهرة موضع الاهتمام وتعليلها.

وبما أن البحث الحالي يهدف إلى الكشف عن واقع الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين على المستوى الجامعي وعلاقتها بسماتهم الشخصية، فإن المنهج الوصفي التحليلي يعد المنهج الملائم لطبيعة البحث الحالي وأهدافه .

ثالثاً ــ أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث وفرضياته اعتمدت الباحثة الأدوات التالية:

3-1- السجلات الامتحانية:

تضم كل كلية من الكليات في جامعة دمشق سجلات امتحانية تتوزع على كل قسم وكل سنة من السنوات الدراسية، وفي كل سجل هناك اسم للطالب وبجانبه علاماته في كل مادة من المواد الدراسية ومعدله في نهاية العام الدراسي، وبعد أخذ الباحثة للموافقات الرسمية واطلاعها على القرارات الجامعية بخصوص التفوق والتي سيأتي الحديث عنها في الفقرة الخاصة بالمجتمع الأصلي للبحث وعينته وبالفقرة الخاصة بإجراءات البحث، قامت الباحثة بحصر أسماء الطلبة في السنة الأولى للعام الدراسي 2006 – 2007، والمتواجدين في السنة الثانية للعام الدراسي 2007-2008 الذي طبق فيه البحث، ممن حازوا على معدل دراسي فيه يضعهم في مستوى التفوق، ، وكذلك الحال فيما يخص طلبة السنة الثالثة، حيث قامت الباحثة بحصر أسماء الطلبة في السنة الثالثة للعام الدراسي 2006 – 2007، والمتواجدين في السنة الرابعة من دراستهم الجامعية للعام الدراسي 2007-2008 وهو العام الذي طبق فيه البحث، ممن حازوا على معدل دراسي فيه يضعهم في مستوى التفوق.

3-2- مقياس ميداس للذكاءات المتعددة (MIDAS):

تم في البحث الحالي استخدام المقياس الذي أعدته عز (2007) ليلائم البيئة المحلية، والمقياس يتميز بسهولة تطبيقه ووضوح عباراته وكفاءته في قياس الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق، موضوع البحث الحالي.

وسوف تقف الفقرات التالية عند التعريف به، وبمضمونه، وبدلالاته السيكومترية.

3-2-1- التعريف بالمقياس:

"تم تصميم مقاييس التقويم النمائي للذكاءات المتعددة Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales والتي تعرف اختصاراً بـــ(MIDAS)، بهدف قياس الذكاءات المتعددة للشخص كما يقررها هو، أو كما يقررها مخبر عالم به وبأموره، وذلك بناء على رغبة الشخص في مثل هذا القياس والتقييم لذكاءاته.

لقد جاء هذا المقياس من قبل برانتون شيرر (Branton Sherrer) لسد ثغرة في مجال النقص من الناحية العملية لمقياس مثل مقياس ميداس، حيث يتميز بقياس الذكاءات المتعددة وبشكل عملي وموضوعي، وهو ما أثنى عليه جاردنر حين أشاد بجهود شيرر في مجال توفير أداة عملية لتقويم الذكاءات المتعددة.

يفيد مقياس ميداس في أنه يعطينا معلومات عن نشاطات الفرد وميوله الفكرية والمعرفية التي لا تتوافر عن طريق مقاييس الذكاء السيكومترية، كما يفيد هذا المقياس في أنه يعطينا معلومات مباشرة، سواء عن طريق الشخص ذاته أو من قبل آخرين عارفين به، تلزمنا في التدريس الصفي، وتصميم المناهج، والتعليم المتعلق بالفرد، ثم إن تفرد مقياس ميداس يأتي ليس من كونه يقيس الذكاءات المتعددة فقط وإنما من طريقة تقويمه وفلسفته في التقويم التي ترتكز على الفرد والتعليم.

يضاف إلى ماسبق أن الاختبارات الكلاسيكية للذكاء العام تعطينا حدوداً معينة للذكاء، على حين يصف لنا مقياس ميداس مسار النمو الفكري واتجاهه وإمكانية الإنجاز في مجال المهارات الخاصة بكل ذكاء من ذكاءات جاردنر الثمانية، ويساعد في الحصول على رسم بياني لوصف ذكاءات الشخص المتعددة، حيث يمكن استخدام المعلومات المجمعة من الصفحة النفسية لميداس من أجل تكوين التدريس الصفي وتصميم المنهاج وتعزيز عملية الإرشاد النفسي، ومن أجل صياغة خطط تعليمية ومهنية خاصة بالشخص، تقوم على التركيز على مجالات قوته وإمكاناته"، (قوشحة، 2003، ص ص112–113).

3–2–2– وصف المقياس:

"هناك أربعة أشكال عامة لتقويم مقياس ميداس في مجموعات عمرية مختلفة، وهذه الأشكال هي مقياس ميداس (MIDAS) للبالغين، ومقياس ميداس للمراهقين (TEEN-MIDAS)، وهو استبيان معدل بشكل بسيط للناس الذين تتراوح أعمارهم بين 14–18 سنة، وهناك نسختان من 80 مفردةً لمقياس ميداس للأطفال (MIDAS-KIDS) أحدهما " كل شيء عني " يكمل ذاتياً من قبل الأطفال من عمر 9 إلى عمر 14، والآخر " طفلي " وهو للأطفال من عمر 6 إلى حوالي عمر 9 سنوات.

يتكون مقياس ميداس للبالغين والمستخدم في البحث الحالي من:

3–2–2–1– كراسة الأسئلة: "وتحتوي على (119) مفردة تقرير ذاتي، (أو من آخرين)، تكشف عن ثمانية ذكاءات، تشكل المقاييس الرئيسة لمقياس ميداس للذكاءات المتعددة، هي الذكاء الموسيقي، والذكاء الحركي، والذكاء المنطقي الرياضي ، والذكاء المكاني، والذكاء اللغوي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والذكاء الطبيعي .

وقد كتبت مفردات هذا المقياس في أحد ثلاثة أنماط أساسية، تركز على النشاط القابل للملاحظة، وذلك من أجل تخفيض الغموض، وتأثير التخمين ومجرد الرأي إلى الحد الأدنى، حيث تتطلب بعض المفردات من المستجيب تقويم تكرار أو أمد الوقت الذي اشترك فيه في نشاط خاص، بينما تتطلب مفردات أخرى تقديراً واقعياً لإنجازه في النشاط، على حين تستعلم مفردات أخرى عن الحماسة التي يظهرها المستجيب لهذا النشاط.

تستخدم كل مفردة مقياساً من ست نقاط، يسمح بمدى واسع من الاستجابات، وتعطى لكل استجابة درجة من (0) إلى (5) لكل مفردة، وذلك بحسب الاستجابة المختارة، حيث يعدّ أقل تقدير الاختيار الأدنى، وأعلى تقدير الاختيار الأعلى، وبعد التطبيق يجري جمع درجات مفردات كل مقياس من مقاييس الذكاءات الثمانية، ثم تحسب النسبة المئوية للدرجات لكل مقياس من المجموع الكلي للاستجابات"، (قوشحة، 2003، ص114).

3-2-2-2- ورقة الإجابة: تصحح يدوياً، وتحتوي على الأمكنة الخاصة بكتابة الاسم، والكلية، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي.

يمكن أن يقدّم مقياس ميداس للذكاءات المتعددة جماعياً عن طريق الإكمال الذاتي، أو فردياً عن طريق المقابلة الموجهة، تستعلم الأسئلة عن أنشطة الحياة اليومية التي تتطلب القدرة والانهماك والحكم المعرفي، (الخزندار، 2002).

وتعد التعليمات الخاصة بالتطبيق واضحة وبسيطة، وقد وضعت في بداية كراسة أسئلة المقياس، وتنصح التعليمات باختصار بالإجابة بقلم الرصاص، وبعدم وضع إشارة على كراسة أسئلة المقياس لإمكان استخدامها ثانية، كما ينبّه المفحوص إلى عدم ترك أي مفردة من دون الإجابة عنها، وليس هناك وقت محدد للإجابة، وليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، ويقدّر متوسط وقت إتمام المقياس بنحو (40) دقيقة.

3-2-3- الذكاءات المتعددة ومضمونها:

3-2-3-1- الذكاء الموسيقي: "يتكون المقياس الموسيقي من (14) مفردةً تصف الملامح الجوهرية للذكاء الموسيقي، وهي الحساسية لطبقة الصوت، واللحن، والإيقاع، والجَرس، والوجوه الانفعالية للأصوات، ويمكن تجسيدها عملياً بالقدرة على الغناء، والعزف، وتأليف الأغاني، والتذوق الموسيقي.

3-2-3-2- الذكاء الحركي: يتألف من (13) مفردةً تصف الملامح الجوهرية له، وهي القدرة على استخدام المرء لجسمه بطرق متميزة وماهرة جداً لأغراض تعبيرية وأيضاً لأهداف موّجهة، والعمل

ببراعة باستخدام الأشياء، وكلٌ من الأعمال التي تتضمن النشاطات الحركية الدقيقة لأصابع المرء ويديه، وتلك التي تستخدم النشاطات الحركية الضخمة، وتتجسد عملياً بالألعاب الرياضية وما تتطلبه من مهارات، وبالبراعة البدنية مثل الرقص، والتمثيل، والحركات التعبيرية، وغيرها.

3-2-3-3- الذكاء المنطقي الرياضي: يتكون المقياس المنطقي الرياضي من (17) مفردةً، تشير الدرجات العالية على هذا الذكاء إلى قدرة متزايدة على إنجاز عمليات عقلية معقدة ومجردة، بينما تدل الدرجات المنخفضة على قدرة استدلالية أبسط وأكثر عيانية، وتتجسد عملياً في الحساب والمهارات اليومية فيه، وبالاستدلال المنطقي، والفضول في مجال البحث والتقصي.

3-2-3-4- الذكاء المكاني: يشمل مقياس الذكاء المكاني (15) مفردةً تصف الملامح الجوهرية له، وهي القدرة على إدراك العالم البصري بدقة، وإنجاز تحويلات وتعديلات على إدراكات الفرد الأولية، وإعادة ابتكار خبرة المرء البصرية حتى في غياب مثير مادي مناسب، وتتجسد عملياً بالوعي بالمكان وبالأشياء المتحركة في الفراغ، وبالبناء والتصميم، وبالتآزر البصري، والتقييم الفني الجمالي.

3-2-3-5- الذكاء اللغوي: يتكون مقياس الذكاء اللغوي من (20) مفردةً تصف الملامح الجوهرية له، وهي الحساسية لمعاني الكلمات، وترتيب الكلمات، والأصوات، والأوزان الشعرية، والتصريفات، والوظائف المختلفة للغة، وعلم الأصوات الكلامية، والإعراب، وعلم دلالات الألفاظ وتطورها، وتتجسد عملياً بالحساسية التعبيرية، والمهارة البلاغية، والقدرة على الكتابة الأكاديمية.

3-2-3-6- الذكاء الاجتماعي: يتضمن مقياس الذكاء الاجتماعي (18) مفردةً تصف الملامح الجوهرية له، وهي القدرة على معرفة الناس الآخرين وملاحظة وجوههم، وأصواتهم، وذواتهم، والتفاعل بشكل مناسب معهم، وقراءة الإشارة الصادرة من الناس الآخرين وفهم دوافعهم، وأحاسيسهم، ونواياهم، وتتجسد عملياً في التأثير في الآخرين، والاهتمام بالعمل الموجه مع الناس.

3-2-3-7- الذكاء الشخصي: يتألف مقياس الذكاء الشخصي من (9) مفردات تصف الملامح الجوهرية له، وهي الحساسية لمشاعرنا، ورغباتنا ومخاوفنا، وتاريخنا الشخصي الخاص، والوعي بنقاط قوتنا وضعفنا، وخططنا وأهدافنا، وتتجسد عملياً بالوعي بنقاط القوة والحاجات، والقدرة على التخطيط بكفاءة لتحقيق أهداف شخصية، والانسجام مع الناس، والوعي بالذات.

3-2-3-8- الذكاء الطبيعي: يتألف مقياس الذكاء الطبيعي من 13 مفردةً تصف الملامح الجوهرية له، وهي القدرة على فهم العالم الطبيعي الذي يحتوي النباتات والحيوانات والدراسات العلمية، وملاحظة وتصنيف الأفراد والأنواع والعلاقات البيئية، والتفاعل مع الكائنات الحية، وإدراك نماذج الحياة والقوى

الطبيعية، وتتجسد عملياً في إيجاد تصنيفات جديدة للأحياء من أجل التبويب، وحفظ أنواعها عن ظهر قلب، وتحديد العلامات الفارقة ضمن أنواع الظواهر الطبيعية المتنوعة والبحث فيها، والاهتمام والانهماك في العلوم"، (قوشحة، 2003، ص ص116–119)، (الخزندار، 2002).

3-2-4- الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات):

"طبقت الدراسة السيكومترية للمقياس الذي أعدته عز (تحت الطبع) على عينة مؤلفة من (192) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية في جامعة دمشق، وقد جرت دراسة صدق المقياس باستخدام الصدق التلازمي الذي جرى حسابه بقياس الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس ميداس للذكاءات المتعددة ودرجاتهم على اختبار رافن للمصفوفات المتعاقبة، وقد بلغت قيمة الارتباط (0.64)، وكانت دالة إحصائياً، وباستخدام سلالم تقدير المعلمين للمجموعات الطرفية، حيث تحققت معاملات ارتباط عالية دالة إحصائياً تراوحت بين (0.81 – 0.86)، بين تقديرات المعلمين لكل مفحوص وفي كل مجال من مجالات المقياس، والدرجة التي حصل عليها المفحوصون في كل مجال، كما استطاع المقياس أن يميز بين المجموعات الطرفية، حيث كانت قيم (ت) ستودنت بين مجموعة الطلبة الذين قيّمهم الأساتذة بأنهم يمتلكون مقداراً عالياً من الخصائص، ومجموعة الطلبة الذين قيّمهم الأساتذة بأنهم يمتلكون مستويات منخفضة منها كلها دالة، ما يعني أن المقياس صادق.

أما ثبات المقياس فقد جرت دراسته باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل ذكاء من الذكاءات الثمانية، حيث تراوحت هذه القيم بين (0.77– 0.85)، وهي دالة إحصائياً، ما يدل على صلاحية المقياس للتطبيق، (عز، تحت الطبع).

وبما أنه قد تم تعيير المقياس ليتلاءم مع البيئة المحلية، فقد اكتفت الباحثة بدلالات صدقه وثباته المذكورة.

3-3- اختبار العوامل الستة عشر للشخصية (16PF):

تم في البحث الحالي استخدام الاختبار الذي عيّرته البقاعي (2002) ليتلاءم مع البيئة السورية، حيث يعد هذا الاختبار واضحاً، وقد ظهرت كفاءته في قياس السمات الشخصية في عدد من المجالات التعليمية والتربوية، والإرشادية، والمهنية، وغيرها.

3-3-1- التعريف بالاختبار:

هذا الاختبار هو في الأصل من إعداد ريموند كاتل (R. Cattell)، ويعرف باسم اختبار العوامل الستة عشر للشخصية The Sixteen Personality Factor Questionnair، ويعرف اختصاراً بـــ (16PF).

يعد هذا الاختبار من الاختبارات التي تؤكد الكتب المرجعية شيوع استخدامه على نطاق واسع في أنحاء متعددة من العالم وقبوله لدى المختصين، وقد صمّم باعتماد نظرية السمات ومنهج التحليل العاملي ليقيس الأبعاد الأساسية للشخصية على نحو كامل من عمر (16) سنة وما فوق، سواء ارتبط الأمر بالشخصيات السوية أم بالشخصيات المرضية.

ويستخدم هذا الاختبار نظراً لأهميته وشهرته على نحو واسع في المجالات التربوية، وفي مجال البحث والإرشاد والتوجيه المهني، والاختيارات المهنية، وفي الميدان العيادي والصناعي والتجاري والإرشاد الزواجي، وقد أمكن الوصول عن طريق هذا الاختبار إلى صفحات نفسية مختلفة للشخصية، يمكن استخدامها لأغراض إكلينيكية مختلفة كالتنبؤ والتشخيص في ميدان الاضطرابات النفسية أو وصف الشخصية السوية"، (البقاعي، 2002، ص2).

3-3-2- وصف الاختبار:

يتناول البحث الحالي الصورة الخامسة من اختبار العوامل الستة عشر للشخصية التي ظهرت في عام 1993، علماً أنه منذ نشر الصورة الأولى للاختبار عام 1949 وحتى عام 1993 ظهرت أربع نسخ أو صور منه، في كل منها جانب أو أكثر مطور أو معدل عن سابقتها.

يتألف اختبار العوامل الستة عشر للشخصية (ع. ش. 16) بصورته الخامسة من:

3-3-2-1- كراسة الأسئلة: "وتحتوي على (185) بنداً تكشف عن ست عشرة سمة أساسية في الشخصية، تشكل المقاييس الأساسية للاختبار، هي الدفء، والمحاكمة، والاستقرار الانفعالي، والسيطرة، والحيوية، ومراعاة الأنظمة، والجرأة الاجتماعية، والحساسية، والحذر، والشرود، والخصوصية، والترقب، والانفتاح على التغيير، والاعتماد على الذات، والكمالية، والتوتر.

إن مقاييس (ع. ش. 16) بطبيعتها هي ثنائية القطب، وهذا يعني أن الدرجات المنخفضة والمرتفعة تحمل معاني مختلفة، وقد عُبّر عن هذه المقاييس الأساسية بأحرف (مثلاً العامل A، العامل B، .... حتى العامل Q4).

لكل بند من البنود الـــ(185) التي يتألف منها الاختبار ثلاثة أنماط من الاستجابة، وخيار الاستجابة المتوسطة هو دائماً إشارة استفهام(؟)، عدا في الأسئلة المتعلقة بالذكاء، (عامل المحاكمة B) التي لا تحتوي على خيار إشارة استفهام (؟)، وعن طريق اختيار البدائل يعطى المفحوص أوزاناً تتراوح بين (0 و2+) لكل بند من البنود، عدا البنود المتعلقة بعامل المحاكمة (B) التي تكون أوزان درجاتها (0) للإجابة الخاطئة، أو (1) للإجابة الصحيحة"، (البقاعي، 2002، ص ص48-84).

3-3-2-2- ورقة الإجابة: يمكن أن تصحح يدوياً أو بوساطة الكمبيوتر، وتحتوي على الأمكنة الخاصة لكتابة الاسم، والعمر، والجنس، والجامعة.

وتعد التعليمات الخاصة بالتطبيق واضحة وبسيطة، وقد وضعت للمفحوص في بداية كراسة الاختبار، وتنصح التعليمات بالإجابة بقلم الرصاص، وبعدم وضع إشارة على كراسة الاختبار لإمكان استخدامها ثانية، كما يُنبّه المفحوص إلى عدم ترك أي سؤال من دون الإجابة عنه، واختيار أول إجابة تخطر على باله، وليس هناك وقت محدد للإجابة عن بنود الاختبار، لكن يجب تشجيع المفحوص للعمل ضمن خطوات ثابتة، وعدم قضاء وقت طويل للإجابة عن بنود الاختبار، ويتراوح متوسط وقت إتمام الاختبار بين (35-50) دقيقة.

3-3-3- السمات الشخصية:

لقد توصل كاتل باستخدام منهج التحليل العاملي إلى (16) سمة ثنائية القطب أساسية في الشخصية هي:

3-3-3-1- "العامل A الدفء: الدافئ مقابل المتحفظ (Warm Vs. Reserved): يتألف هذا العامل من (11) بنداً، يمثل القطب الأول لهذا العامل الأشخاص الدافئين الذين يتصفون بالشخصية الاجتماعية الصريحة السهلة المعاشرة، ذات العادات التكيفية، والذين هم أكثر قدرة على تكوين علاقات شخصية، وأكثر رضى في الوظائف التي تجمعهم بغيرهم مثل التجارة والعمل الاجتماعي والتدريس، على حين يمثل القطب الآخر الأشخاص المتحفظين الذين يتصفون بالشخصية المنعزلة المتحفظة المتصلبة الشديدة الحذر"، (الغامدي، 2005، ص50)، "والذين يتوجهون نحو الأشياء والأفكار أكثر من توجههم نحو الآخرين كالموسيقيين والفنانين والباحثين والكتّاب والمبدعين عموماً، والأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة جداً على هذا العامل تزداد لديهم نسب محاولات الانتحار والجريمة والميل البارانويدي"، (عبد الرحمن، 1998، ص497).

3-3-3-2- "العامل B المحاكمة: المجرد مقابل المحسوس (Abstract Vs. Concrete): يتألف هذا العامل من (15) بنداً، تشير الدرجات المرتفعة على هذا العامل إلى قدرة محاكمة عالية على حين قد لا تشير الدرجات المنخفضة أو المعتدلة إلى قدرة الأشخاص بدقة أحياناً، فمثلاً قد يحصل المفحوصون المكتئبون أو القلقون أو مشغولو البال على درجات منخفضة من دون أن تظهر قدرتهم الحقيقية على المحاكمة" (البقاعي، 2002، ص ص50-51).

3-3-3-3- "العامل C الاستقرار الانفعالي: المستقر انفعالياً مقابل الانفعالي (Emotionally Stable Vs. Reactive): يتألف هذا العامل من (10) بنود، ويرتبط بقدرة الفرد على التحكم بدوافعه والتعامل بواقعية مع مشكلاته، وعلى أن يظل هادئ الطباع وثابتاً انفعالياً، حيث يستطيع الأفراد الذين يحققون درجات مرتفعة على هذا العامل مواجهة الضغوط والإحباطات اليومية، والوصول إلى أهدافهم الشخصية من دون صعاب واضحة، والشعور بالرضا عن الطريقة التي يتبعونها في حياتهم، على حين يتصف الأفراد الذين يحققون درجات منخفضة على هذا العامل بضعفهم أمام ضغوط الحياة، وزيادة احتمال وقوعهم فريسة للمرض النفسي وخاصة القلق"، (عبد الرحمن، 1998، ص498).

3-3-3-4- "العامل E السيطرة: المسيطر مقابل المراعي لرغبات الآخرين (Dominant Vs. Deferential): يتألف هذا العامل من (10) بنود، ويمثل السيطرة وحب السيادة والعدوانية والخشونة وحب التنافس، وكذلك الزعامة، ويتصف الشخص الذي يحصل على درجة مرتفعة على هذا العامل بالثقة بالنفس، وتأكيد الذات وعدم المبالاة تجاه معارضة الناس له"، (عبد الخالق، 1992، ص171)، "على حين يتصف الشخص الذي يحصل على درجة منخفضة على هذا العامل بالخضوع والامتثال والطاعة"، (الجهني، 1997، ص60).

3-3-3-5- "العامل F الحيوية: الحيوي مقابل الجدي (Lively Vs. Serious): يتألف هذا العامل من (10) بنود، وقد ذكرت هيثر كاتل عام 1989 في كتاب "الشخصية في العمق" (Personality In Depth) أن امتلاء العامل (F) بالحيوية و الحماسة و المرح يقارن بالتعبير الذاتي التلقائي، وبالعفوية التي عند الأطفال قبل تعلمهم ضبط النفس، يتصف الأشخاص الذين يسجلون درجات مرتفعة على هذا العامل بالحماسة، والعفوية، والنشاط، والبحث عن الاهتمام، والانجذاب إلى الأمكنة الاجتماعية المليئة بالمثيرات، على حين يتصف الأشخاص الذين يسجلون درجات منخفضة بالجدية والهدوء والحذر وقلة المزاح"، (البقاعي، 2002، ص53).

3-3-3-6- "العامل G مراعاة الأنظمة: مراعي الأنظمة مقابل المستغل (Rule-Conscious Vs. Expedient): يتألف هذا العامل من (11) بنداً، وقد عرفه كاتل وآخرون عام 1970 بأنه مقدار استخدام المعايير الثقافية الصحيحة أو الخاطئة على السلوك المهيمن وإضفائها"، (البقاعي، 2002، ص54)، "يميل الأشخاص الذين يسجلون درجات مرتفعة على هذا العامل إلى تحمل المسؤولية، والتصلب، والمثابرة، واحترام السلطة، واتباع القواعد بصرامة، والامتثال لمعايير الجماعة، والشعور بالذنب عند العجز عن الالتزام بهذه المعايير، على حين يتصف الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة على هذا العامل بضعف المعايير الخلقية الداخلية، وصعوبة اتباع القواعد والأنظمة، وعدم المثابرة"، (الغامدي، 2005، ص53)، (عبد الرحمن، 1998، ص499).

3-3-3-7- "العامل H الجرأة الاجتماعية: الجريء اجتماعياً مقابل الخجول (Socialle Bold Vs. Shy): يتألف هذا العامل من (10) بنود، ويمثل الجرأة والنشاط والفعالية في المجموعات الاجتماعية، ويتصف الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا العامل بقلة الخوف في الأمكنة الاجتماعية، والسرعة في اتخاذ القرار، والصمود في مواجهة الضغوط الخارجية، والسعي ليكونوا في مركز اهتمام الآخرين، على حين يتصف الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة على هذا العامل بالحياء والعزلة الاجتماعية، وسهولة الانزعاج من الضغوط الخارجية، والعرضة للإصابة بالأمراض السيكوسوماتية"، (عبد الرحمن، 1998، ص500).

3-3-3-8- "العامل I الحساسية: الحساس مقابل المنفعي (Sensitive Vs. Utilitarian): يتألف هذا العامل من (11) بنداً، ويركز على حساسية الأشخاص ورقة شعورهم، ويميل الأشخاص الذين يسجلون درجات مرتفعة على هذا العامل إلى التعاطف مع الآخرين، والانتقائية في اهتماماتهم وأذواقهم، وتأسيس الأحكام على أساس الأذواق الشخصية والقيم الجمالية، ولكن تطرف ارتفاع الدرجة يجعل هؤلاء الأشخاص أكثر تركيزاً على الجوانب الذاتية للمواضيع من جوانبها العملية، على حين يميل الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة على هذا العامل إلى التركيز على المنفعة والذاتية، وإبعاد مشاعر الآخرين من حساباتهم، والاهتمام بكيفية عمل الأشياء أو معالجتها"، (البقاعي، 2002، ص57).

3-3-3-9- "العامل L الحذر: الحذر مقابل الواثق بالآخرين (Vigilant Vs. Trusting): يتألف هذا العامل من (10) بنود، ويمثل الميل إلى الثقة مقابل الحذر من دوافع الآخرين ونيّاتهم، ويتصف الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا العامل بالتوجس، والارتياب، والغيرة، والتصلب، وسرعة الغضب، وكثرة انتقاد الآخرين وعدم تفهمهم، على حين يميل الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة على هذا العامل إلى الثقة بالآخرين، وتوقع وفائهم وحسن نيتهم، ولكن تطرف انخفاض الدرجة

يجعل هؤلاء الأشخاص عرضة للاستغلال، لأنهم لا يعطون اهتماماً كافياً لنيات الآخرين"، (الغامدي، 2005، ص ص54-55)، (البقاعي، 2002، ص ص58-59).

3-3-3-10- "العامل M الشرود: شارد الذهن مقابل الواقعي (Abstracted VS. Grounded): يتألف هذا العامل من (11) بنداً، ويميز الأشخاص شاردي الذهن المتوجهين نحو الأفكار والعمليات العقلية الداخلية مقابل الأشخاص الواقعيين المركزين على أحاسيسهم وعلى المعطيات والوقائع الخارجية لبيئاتهم. ويتصف الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا العامل بأنهم شاردو الذهن مستغرقون في أفكارهم مشغولون بالتفكير والخيال الجامح ويميلون إلى إنتاج الأفكار المبدعة والبعد عن القضايا العملية، في حين يتصف الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة على هذا العامل بالواقعية والتركيز على المحيط ومتطلباته وعدم القدرة على إنتاج حلول مناسبة لمشكلاتهم"، (البقاعي، 2002، ص59).

3-3-3-11- "العامل N الخصوصية: الخصوصي مقابل الصريح (Private Vs. Forthright): يتألف هذا العامل من (10) بنود، ويميز الأشخاص الصريحين والمباشرين مقابل الأشخاص الخصوصيين، ويميل الأشخاص الذين يسجلون درجات مرتفعة على هذا العامل إلى الحذر، وعدم الإفصاح عن قضاياهم الشخصية، وتجنب مناقشة مشكلاتهم مع الأصدقاء، على حين يميل الأشخاص الذين يسجلون درجات منخفضة على هذا العامل إلى البوح عن أسرارهم الذاتية، والإفصاح عن مشاعرهم بسرور وصدق وصراحة"، (البقاعي، 2002، ص ص60-61).

3-3-3-12- "العامل O الترقب: المترقب مقابل الواثق من نفسه (Apprehensive Vs. Self-Assured): يتألف هذا العامل من (10) بنود، ويتصف الأشخاص الذين يسجلون درجات مرتفعة على هذا العامل بالترقب، والقلق، وتقريع الذات، والانهزامية، وتقلب المزاج، والشعور بالوحدة، والاستياء من عدم اهتمام الناس بهم، على حين يتصف الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة على هذا العامل بالثقة بالنفس، والرضى عن الذات، وعدم التقيد بمعايير الآخرين، وعدم المبالاة بعدم اهتمام الناس بهم"، (عبد الرحمن، 1998، ص503)، (البقاعي، 2002، ص62).

3-3-3-13- "العامل Q1 الانفتاح على التغيير: المنفتح على التغيير مقابل التقليدي (Open To Change Vs. Traditional): يتألف هذا العامل من (14) بنداً، ويميل الأشخاص الذين يسجلون درجات مرتفعة على هذا العامل إلى الملل من العمل المألوف، والتفكير بطرائق متعددة لتطوير الأشياء والاستمتاع بالتجربة، على حين يميل الأشخاص الذين يسجلون درجات منخفضة على هذا العامل إلى

اتباع الطرائق التقليدية في النظر إلى الأشياء، وتفضيل الحياة المألوفة والقابلة للتنبؤ، حتى وإن لم تكن مثالية"، (البقاعي، 2002، ص63).

3-3-3-14- "العامل Q2 الاعتماد على النفس: المعتمد على نفسه مقابل المتوجه للجماعة (Self-Reliant Vs. Group-Oriented): يتألف هذا العامل من (10) بنود، ويميز الأشخاص المعتمدين على أنفسهم في تقرير أمورهم مقابل الأشخاص المسايرين للجماعة وللقيم السائدة في المجتمع"، (عبد الخالق، 1992، ص174)، "ويتصف الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا العامل بالثقة بالنفس، والاعتماد عليها في اتخاذ القرارات، وعدم الرغبة في المشاركة في المناسبات الاجتماعية"، (الغامدي، 2005، ص ص56-57)، "على حين يتصف الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة على هذا العامل بالتوجه نحو الجماعة، وتفضيل الألعاب الجماعية، والقرب من الناس، ومشاركتهم في عمل الأشياء"، (البقاعي، 2002، ص ص63-64).

3-3-3-15- "العامل Q3 الكمالية: الكمالي مقابل متقبل الفوضى (Perfectionistic Vs. Tolerates Disorder): يتألف هذا العامل من (10) بنود، ويميل الأشخاص الذين يسجلون درجات مرتفعة على هذا العامل إلى التنظيم والتخطيط المسبق، وعمل الأشياء على نحو صحيح وفي وقتها، على حين يميل الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة على هذا العامل إلى الارتياح في الأماكن غير المنظمة، وعدم التفكير على نحو مسبق كفاية بكل ما سيحتاجون إليه للعمل وترك أكثر الأشياء للمصادفة، كما يُدركون كأشخاص تنقصهم الحيوية والتنظيم والقدرة على إخضاع الدوافع من أجل التصرف بطرائق منظمة ومخططة"، (البقاعي، 2002، ص64).

3-3-3-16- "العامل Q4 التوتر: المتوتر مقابل المسترخي (Tense Vs. Relaxed): يتألف هذا العامل من (10) بنود، ويعد من أهم العوامل المؤثرة في القلق، ويتصف الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا العامل بالتوتر حتى من الأشياء الصغيرة، وسرعة الغضب، والتململ عند انتظار شيء ما، على حين يتصف الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة على هذا العامل بالاسترخاء والهدوء ورباطة الجأش والصبر"، (عبد الرحمن، 1998، ص505).

أما البنود الـ(12) الباقية فهي متضمنة في مقياس إدارة الانطباع، وهو مقياس المرغوب فيه اجتماعياً، حيث تظهر الدرجات المرتفعة عليه الاستجابات المرغوب فيها اجتماعياً، على حين تظهر الدرجات المنخفضة عليه أفعالاً أو صفات غير مرغوبة، وتصحح بنود هذا المقياس من دون أن تساهم في الاشتراك في أي من مقاييس الشخصية الأساسية السابقة الذكر.

3-3-4- الخصائص السيكومترية للاختبار:

طبقت الدراسة السيكومترية للاختبار على عينة مكونة من (163) مفحوصاً ومفحوصة، (75) من تلامذة الصف الثاني الثانوي، و(88) من طلبة السنة الثالثة في المرحلة الجامعية في محافظة دمشق، وقد جرت دراسة صدق الاختبار باستخدام نوعين من الصدق، هما الصدق التلازمي، وصدق الترجمة.

وقد جرى التحقق من الصدق التلازمي للاختبار بوساطة ارتباطه برائز برنرويتر للشخصية (ر. ب. ش)، وكانت معاملات الارتباط لدى عينة طلبة المرحلة الجامعية دالة إحصائياً مع العوامل جميعها عدا العوامل (B, G, L, Q4)، حيث تراوحت قيم هذه المعاملات بين (0.26 – 0.68)، كما كانت معاملات الارتباط لدى عينة طلبة المرحلة الثانوية دالة إحصائياً مع العوامل جميعها عدا العوامل (B, G, I, O, Q4)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.24 – 0.45)، أما بالنسبة لصدق الترجمة، فقد كانت قيم معاملات الارتباط بين إجابات المفحوصين على النسختين العربية والانجليزية، كلها دالة، حيث تراوحت بين (0.45 – 0.84)، ما يشير إلى صدق الاختبار.

وفيما يتعلق بثبات الاختبار فقد جرت دراسته باستخدام طريقتي الاتساق الداخلي والإعادة، حيث جرت دراسة الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل سمة من سمات الشخصية، فكانت قيم معاملات ألفا كلها دالة، حيث تراوحت هذه القيم بين (0.29–0.82) للمرحلة الجامعية، و(0.26–0.66) للمرحلة الثانوية، و(0.30–0.75) للمرحلتين معاً، أما ثبات الإعادة فقد كشف عن معاملات ثبات تراوحت بين (0.28–0.72) بمتوسط قدره (0.65) للمرحلة الثانوية، و(0.50–0.92) بمتوسط قدره (0.69) للمرحلة الجامعية، وكانت هذه القيم كلها دالة إحصائياً، عدا عامل الحذر (L) الذي لم يكن دالاً عند مستوى دلالة (0.05) للمرحلة الجامعية، حيث كانت قيمة معامل الارتباط 0.25، ما يدل على ثبات الاختبار.

وبما أنه قد جرى تعيير الاختبار على البيئة المحلية، فإن البحث يكتفي بدلالات صدقه وثباته المذكورة.

رابعاً ــ المجتمع الأصلي للبحث والعينة:

ضم المجتمع الأصلي الذي استهدفه البحث الحالي الطلبة المتفوقين في السنة الأولى والسنة الثالثة من العام الدراسي (2006–2007) في الكليات التطبيقية (الطب البشري، الهندسة الميكانيكية، الاقتصاد، الفنون الجميلة)، والكليات النظرية (التربية، الحقوق، الآداب، العلوم السياسية)، والذين يحققون الشرطين التاليين:

1. النجاح في جميع المواد الدراسية في كل من السنة الأولى والسنة الثالثة.
2. الحصول على معدل أكاديمي 70% فما فوق في كل من السنة الأولى والسنة الثالثة، وذلك استناداً إلى المادة (19) من اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات الصادر بالمرسوم رقم (250) بتاريخ 10-7-2006، والذي ينص على أن التفوق يبدأ بمعدل درجات نجاح 70%، وذلك في أي سنة من السنوات الانتقالية في المرحلة الجامعية.

وقد بلغ عدد الطلبة المتفوقين في هذه الكليات، وبعد حصرها من السجلات الجامعية، في السنة الأولى والسنة الثالثة (954) طالباً وطالبة، بينهم (509) من طلبة الكليات التطبيقية و(445) من طلبة الكليات النظرية.

وقد جرى اختيار هذا المجتمع من دون غيره من السنوات الجامعية الأخرى لسببين هما:

1. تشكل السنة الأولى من المرحلة الجامعية نطاقاً تعليمياً جديداً، يظهر فيه الطلبة ذكاءاتهم من دون أن تكون قد تأثرت بالتخصص الدراسي، ما يمكّننا من دراسة تأثير السياق الذي يكون فيه الفرد على ذكاءاته المتعددة، وهو ما أكدته نظرية الذكاءات المتعددة، وذلك بالمقارنة بين الذكاءات التي يبرزها طلبة السنة الأولى مع الذكاءات التي يبرزها الطلبة في سنوات دراسية لاحقة.
2. نظراً إلى استهداف البحث الطلبة المتفوقين في العام الدراسي السابق للعام الدراسي الذي سيطبق فيه البحث (2007–2008) فإن اختيار السنة الثالثة من دون غيرها يمكّننا من العثور على الطلبة المتفوقين فيها في السنة الرابعة من العام الدراسي (2007–2008) أي قبل تخرجهم، وذلك خاصة في الكليات التي تتحدد مدة الدراسة فيه بأربع سنوات.

ويبين الجدولان (7)، و(8) المأخوذان من سجلات أقسام الامتحانات التابعة لكل كلية من الكليات الثماني المدروسة توزع الطلبة المتفوقين في هذه الكليات بحسب التخصص الدراسي (الكليات التطبيقية، الكليات النظرية)، والجنس (ذكور، إناث)، والسنة الدراسية (أولى، ثالثة)، وذلك للعام الدراسي (2006–2007)، وهو العام السابق للعام الذي طبق فيه البحث الحالي (2007–2008).

الجدول (7)

توزع الطلبة المتفوقين في الكليات التطبيقية المدروسة بحسب متغيرات التخصص الدراسي، والجنس، والسنة الدراسية للعام الدراسي (2006–2007).

متغيرات البحث	الكليات التطبيقية								المجموع العام	
	الطب البشري		الهندسة الميكانيكية		الاقتصاد		الفنون الجميلة			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الذكور	146	55.72	13	61.90	80	39.21	7	31.81	246	48.33
الإناث	116	44.27	8	38.09	124	60.78	15	68.18	263	51.66
السنة الأولى	191	72.90	11	52.38	83	40.68	5	22.72	290	56.97
السنة الثالثة	71	27.09	10	47.61	121	59.31	17	77.27	219	43.02
المجموع	262	51.47	21	4.12	204	40.07	22	4.32	509	100

الجدول (8)

توزع الطلبة المتفوقين في الكليات النظرية المدروسة بحسب متغيرات التخصص الدراسي، والجنس، والسنة الدراسية للعام الدراسي (2006–2007).

متغيرات البحث	الكليات النظرية								المجموع العام	
	الحقوق		التربية		الآداب		العلوم السياسية			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الذكور	29	40.84	17	5.46	16	28.07	2	33.33	64	14.38
الإناث	42	59.15	294	94.53	41	71.92	4	66.66	381	85.61
السنة الأولى	46	64.78	87	27.97	30	52.63	4	66.66	167	37.52
السنة الثالثة	25	35.21	224	72.02	27	47.36	2	33.33	278	62.47
المجموع	71	15.95	311	69.88	57	12.80	6	1.34	445	100

عينة البحث:

"يمثل اختيار عينة البحث إحدى أهم خطوات البحث الميداني، لأن نتائجه التي سينتهي إليها ترتكز ارتكازاً كلياً على خصائص العينة، ومدى تماثلها مع خصائص المجتمع الأصلي الذي سحبت منه، ومدى تمثيلها له، حتى يتوافر إمكان تعميم نتائجها على أفراد المجتمع الإحصائي كلها، لذا يجري عادة توجيه عناية خاصة لطريقة سحبها، حيث تنتفي عنها صفة التحيز وعدم التمثيل الصادق"، (عز، 1990، ص92).

وقد بلغ حجم العينة المعتمدة في البحث الحالي والتي جرى اختيارها بطريقة مقصودة (139) طالباً وطالبة، بينهم (73) من طلبة الكليات التطبيقية و(66) من طلبة الكليات النظرية، وهي تمثل نسبة أعلى (15 %) من الطلبة المتفوقين أفراد المجتمع الأصلي، وهذه النسبة معقولة وكثيراً ما تأخذ بها الدراسات التي تتناول التفوق والمتفوقين في تحديدها للتفوق على نحو عام، ولعلنا نتذكر هنا ما ذكره فليجروبيش (Fligrobish, 1959) حين حدد المتفوقين عقلياً بأنهم أولئك الذين يصلون في تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى يضعهم ضمن أفضل 15% من المجموعة التي ينتمون إليها"، (الطنطاوي، 2001، ص11).

ومن أجل الوصول إلى هذه العينة جرى اتباع ما يلي:

أ. اختيار كليات العينة:

1) جرى تقسيم الكليات في جامعة دمشق إلى كليات تطبيقية وأخرى نظرية، استناداً إلى قرار رئاسة جامعة دمشق ذي الرقم (37) الصادر بتاريخ 8-10-2006، والقاضي بتحديد الكليات التطبيقية والكليات النظرية في جامعة دمشق.
2) أعطيت أسماء الكليات في جامعة دمشق، وعددها 16، أرقاماً بسيطة بعد أن قسمت إلى كليات تطبيقية وكليات نظرية.
3) سحبت بالطريقة العشوائية البسيطة ثماني كليات، أربع منها تطبيقية، وأربع نظرية، وكانت النتيجة أن شمل الاختيار العشوائي البسيط الكليات التالية:

الكليات التطبيقية: الطب البشري، والهندسة الميكانيكية، والاقتصاد، والفنون الجميلة.

الكليات النظرية: الحقوق، والتربية، والآداب، والعلوم السياسية.

ب. اختيار طلبة العينة:

1. جرى تحديد الطلبة أفراد المجتمع الأصلي الذين يحققون شرطي النجاح والمعدل الدراسي من الكليات الثماني عن طريق السجلات التي في أقسام الامتحانات التابعة لكل منها.
2. بعد تحديد المجتمع الطلابي للمتفوقين من الكليات التطبيقية والنظرية المدروسة تبين اختلاف أعداد هؤلاء الطلبة ومعدلاتهم، وكذلك مدى درجات تفوقهم من كلية إلى أخرى، لذا فقد جرى ضم الكليات إلى بعضها تحت مصطلح "كليات تطبيقية وكليات نظرية"، بغض النظر عن الأعداد الخاصة بكل كلية على حدة، حيث يبدو التجميع وفق التطبيقي والنظري، وليس وفق الكلية في ذاتها.

3. بسبب اختلاف أعداد الطلبة المتفوقين في المجتمع الأصلي النظري المأخوذ من السجلات الامتحانية عن أعداد الطلبة المتفوقين في المجتمع الأصلي الميداني المداوم، وبسبب اختلاف معدلات الطلبة فقد جرى تطبيق أدوات البحث عرضياً على كل طالب/ طالبة أمكن الحصول على موافقته / موافقتها ممن توافر لديهم شرطا التفوق، وبذلك فقد جرى التطبيق على (380) طالباً وطالبة، بينهم (176) من طلبة الكليات النظرية، و(204) من طلبة الكليات التطبيقية، وهي تمثل نسبة (39.74%) من الطلبة أفراد المجتمع الأصلي.

والجدول (9) يبين توزع الطلبة أفراد عينة البحث الأولية بحسب التخصص الدراسي (الكليات التطبيقية، الكليات النظرية)، والجنس (ذكور، إناث)، والسنة الدراسية (أولى، ثالثة).

الجدول (9)

توزع الطلبة أفراد عينة البحث الأولية بحسب متغيرات التخصص الدراسي، والجنس، والسنة الدراسية.

متغيرات البحث	الذكور		الإناث		السنة الأولى		السنة الثالثة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
كليات تطبيقية	93	71.53	111	44.4	90	54.54	88	40.93	204	53.68
كليات نظرية	37	28.46	139	55.6	75	45.45	127	59.06	176	46.31
المجموع	130	34.21	250	65.78	165	43.42	215	56.57	380	100

4. وحتى تكون العينة المعتمدة ممثلة للتفوق أكثر، حيث تبين، وبحسب ما كان متوقعاً، اشتمال عينة البحث الأولية على طلبة تراوحت معدلاتهم بين 70 % و 90 %، فقد جرى اتباع ما يلي:

أ. استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعدلات طلبة عينة البحث الأولية بحسب التخصص الدراسي (الكليات التطبيقية، الكليات النظرية)، والجنس (ذكور، إناث)، والسنة الدراسية (أولى، ثالثة).

ب.جرى بطريقة مقصودة اختيار الطلبة أصحاب المعدلات التي تتراوح بين (م + ع) فما فوق، أي انحراف معياري واحد فوق المتوسط على الأقل، ليشكلوا عينة البحث المعتمدة.

والجدول (10) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعدلات الطلبة أفراد عينة البحث الأولية بحسب التخصص الدراسي، والجنس، والسنة الدراسية.

الجدول (10)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعدلات الطلبة أفراد عينة البحث الأولية بحسب التخصص الدراسي، والجنس، والسنة الدراسية.

متغيرات البحث	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	م + ع
كليات تطبيقية	75.23	3.47	78.7
كليات نظرية	73.73	2.98	76.71
الذكور	74.60	3.51	78.11
الإناث	74.52	3.22	77.74
السنة الأولى	74.68	3.47	78.15
السنة الثالثة	74.7	3.31	78.01

يتضح من الجدول السابق أن معدلات الطلبة الذين جرى اختيارهم بطريقة مقصودة ليشكلوا عينة البحث المعتمدة قد تراوحت بين (78.7 %) فما فوق في الكليات التطبيقية، و(76.71 %) فما فوق في الكليات النظرية.

وبذلك فقد بلغ عدد أفراد عينة البحث المعتمدة (139) طالباً وطالبة، بينهم (73) من الكليات التطبيقية، و(66) من الكليات النظرية، وهي تمثل نسبة أعلى (36.57 %) من الطلبة أفراد عينة البحث الأولية، وأعلى 15 % من الطلبة أفراد المجتمع الأصلي للبحث.

والجدول (11) يبين توزع الطلبة أفراد عينة البحث المعتمدة بحسب التخصص الدراسي (الكليات التطبيقية، الكليات النظرية)، والجنس (ذكور، إناث)، والسنة الدراسية (أولى، ثالثة).

الجدول (11)

توزع الطلبة أفراد عينة البحث المعتمدة بحسب التخصص الدراسي، والجنس، والسنة الدراسية

متغيرات البحث	الذكور		الإناث		السنة الأولى		السنة الثالثة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
كليات تطبيقية	35	61.4	38	46.34	34	50	39	54.92	73	52.51
كليات نظرية	22	38.59	44	53.65	34	50	32	45.7	66	47.48
المجموع	57	41	82	58.99	68	48.92	71	51.07	139	100

خامساً_ المعالجة الإحصائية لبيانات البحث:

جرى استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للوصول إلى نتائج البحث، حيث جرى استخدام المعالجات الآتية:

- استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- استخدام تحليل التباين المتعدد لدراسة تأثير متغيرات الدراسة (التخصص الدراسي، الجنس، السنة الدراسية) في كل من الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية.
- استخدام تحليل التباين الأحادي لدراسة تأثير متغيرات الدراسة (التخصص الدراسي، الجنس، السنة الدراسية) في كل ذكاء من الذكاءات المتعددة وفي كل سمة من سمات الشخصية.
- استخدام معامل الارتباط بيرسون لبيان مدى الارتباط بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية.

سادساً_ إجراءات البحث:

أجرت الباحثة دراستها عن طريق قيامها بما يلي:

1. التوجه إلى دراسة الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الجامعية، وعلاقتها بسماتهم الشخصية، انطلاقاً من ملاحظة الباحثة لجدة موضوع الذكاءات المتعددة على نحو عام وقلة الدراسات التي تناولت البحث في الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين على نحو خاص، كذلك إغفال الدراسات التربوية والنفسية للبحث في العلاقة بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية.
2. مراجعة أدبيات البحث والدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بكل من الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية والتفوق للاستفادة منها في البحث الحالي.
3. اختيار أدوات البحث الملائمة لتحقيق أهدافه، وهي مقياس ميداس للذكاءات المتعددة واختبار العوامل الستة عشر للشخصية.
4. تحديد المجتمع الأصلي للبحث، ليكون الطلبة المتفوقين في السنة الأولى وفي السنة الثالثة من بعض الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة دمشق.
5. مراجعة رئاسة جامعة دمشق من أجل الحصول على القرارات الصادرة عنها والمتعلقة بتصنيف الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة دمشق، وبتحديد معيار التفوق في المرحلة الجامعية.

6. بعد الاطلاع على قرارات رئاسة الجامعة جرى تحديد الطلبة الذين سيتناولهم البحث الحالي بالدراسة بأنهم الطلبة الذين يحققون الشرطين التاليين:

أ. إتمام السنة الأولى والسنة الثالثة بنجاح في جميع المواد الدراسية.

ب. الحصول على معدل أكاديمي في كل من السنة الأولى والسنة الثالثة يتراوح بين 70 % فما فوق.

كما جرى اختيار أربع كليات تطبيقية وأربع كليات نظرية، وفق الطريقة العشوائية البسيطة، ليطبق فيها البحث وهي:

الكليات التطبيقية: الطب البشري، الهندسة الميكانيكية، الاقتصاد، والفنون الجميلة.

الكليات النظرية: الحقوق، التربية، الآداب، والعلوم السياسية.

7. جرى الحصول على موافقة رئاسة جامعة دمشق وموافقة عمداء الكليات المختارة من أجل السماح للباحثة بدخول أقسام الامتحانات التابعة لكل كلية من الكليات المدروسة، والاطلاع على سجلات طلبة السنة الأولى والسنة الثالثة للعام الدراسي (2006–2007)، وهو العام السابق للعام الذي طبق فيه البحث، في كل منها، وذلك لتحديد الطلبة المتفوقين أفراد المجتمع الأصلي للبحث ممن يحققون الشرطين السابقين للذكر، والذين بلغ عددهم (954) طالباً وطالبة، حيث قامت الباحثة بتسجيل أسماء أولئك الطلبة ومعدلاتهم الدراسية يدوياً نظراً إلى عدم تحميل المعلومات التي تتضمنها السجلات الامتحانية على الحاسب الآلي في جميع الكليات المختارة، عدا كلية الطب البشري، ما استدعى من الباحثة الكثير من الوقت والجهد.

8. بعد تحديد خطوات اختيار عينة البحث توجهت الباحثة في 1–3–2007 إلى كل كلية من الكليات الثماني التي سيطبق فيها البحث للحصول على سجلات الدوام النظرية والعملية لطلبة كل من السنتين الثانية والرابعة، لأن أن العثور على الطلبة المتفوقين في السنة الأولى والسنة الثالثة من العام الدراسي (2006–2007) يتطلب البحث عنهم في السنة الثانية والسنة الرابعة من العام الدراسي الذي يطبق فيه البحث (2007–2008).

9. جرى بالتعاون مع مراقب الدوام في كل كلية من الكليات الثماني التي سيطبق فيها البحث تحديد أسماء الطلبة في كل زمرة من زمر العملي لكل من طلبة السنة الثانية والرابعة، وذلك في الكليات التي فيها حلقات بحث عملية، أما في الكليات التي ليس فيها حلقات بحث عملية فقد جرى

بالتعاون أيضاً مع مراقب الدوام في كل كلية تحديد أسماء الطلبة في كل شعبة، وذلك في حال وجود أكثر من شعبة واحدة لكل من السنة الثانية والسنة الرابعة.

10. لما كان البحث يستهدف طلبة محددين دون غيرهم من رفاقهم فقد قامت الباحثة بمقابلة الأستاذ أو الدكتور المسؤول عن كل زمرة من زمر العملي في الكليات التي يوجد حلقات بحث عملية، وبمقابلة دكتور إحدى المحاضرات النظرية في الكليات التي ليس فيها حلقات بحث عملية، وذلك لتوضيح أهداف البحث وفكرته لهم، ولمعرفة استعدادهم للتعاون مع الباحثة لمعرفة الطلبة الذين أسماؤهم لديها، حيث كان يجري الاجتماع بالطلبة بعد تعرفهم لتوضيح أهداف الدراسة وفكرتها لهم، والحصول على أرقام الهواتف الخاصة بالطلبة الذين أبدوا تعاوناً ورغبة في تطبيق أدوات البحث.

وقد وجدت الباحثة هنا صعوبة كبيرة في الحصول على ما تريده ضمن الوقت الذي حدده الأستاذ أو الدكتور المسؤول عن حلقة البحث أو المحاضرة، كما وجدت صعوبة في إقناع الطلبة بتطبيق أدوات البحث بحجة ضيق وقتهم وكثرة المهام المطلوبة منهم، وفي الحصول على أرقام هواتفهم الخاصة بهم، الذي جرى بعد تأكيدها لهم سرية أي معلومات خاصة بهم، كما وجدت الباحثة صعوبة في الوصول إلى جميع الطلبة الذين كانت أسماؤهم لديها، وذلك بسبب الكثير من الطلبة الذين ينطبق عليهم شرطا التفوق ولا يداومون، خاصة في الكليات التي ليس فيها حلقات بحث عملية.

11. قامت الباحثة بالاتصال مباشرة بالطلبة الذين سجلوا أرقامهم الهاتفية الخاصة للاتفاق معهم على موعد ملائم لهم للتطبيق الذي استغرق ما يقارب الشهرين، نظراً إلى كون الباحثة تقوم بالتطبيق وحدها، ولأن الالتقاء بأفراد العينة كان يجري في أوقات وأماكن مختلفة، حيث كان يجري التطبيق في كل مرة على جزء من العينة لا يتجاوز خمسة أفراد، وهو ما مكن الباحثة من تطبيق أداتي البحث على أفراد العينة خلال جلسة واحدة وبزمن استغرق في متوسطه (90) دقيقة.

وقد حرصت الباحثة، نظراً إلى قلة عدد الطلبة في كل مرة يجري التطبيق فيها، على التأكد من اتباع الطلبة لتعليمات الإجابة على أداتي البحث من حيث عدم ترك أي سؤال من دون جواب أو الإجابة بأكثر من جواب للسؤال الواحد، وفي حال حدوث مثل ذلك كانت الباحثة تقوم بالاتصال مباشرة مرة أخرى بصاحب ورقة الإجابة للاستفسار والإستيضاح، ما تطلب من الباحثة الكثير من الجهد والوقت والتكلفة المادية.

12. جرى تصحيح ورقات الإجابة لكل من مقياس ميداس للذكاءات المتعددة واختبار العوامل الستة عشر للشخصية لكل عينة الدراسة الأولية، وبعد ذلك جرى انتقاء ورقات الإجابة الخاصة بالطلبة أفراد عينة البحث المعتمدة، والتي حصل أصحابها على معدلات (م + ع)، فما فوق كما جرى ذكره في خطوات اختيار العينة، ثم جرى إدخال بيانات عينة البحث المعتمدة إلى الحاسب الآلي لتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج spss، ومن ثم التوصل إلى نتائج البحث.

13. قامت الباحثة بتحليل نتائج البحث التي جرى التوصل إليها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، ثم عملت على تفسيرها ومناقشتها.

14. قامت الباحثة بوضع مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يمكن الاستفادة منها في دراسات لاحقة.

الفصل الخامس

تحليل النتائج ومناقشتها

- مقـــدمة.
- أولاً ـ القسم الأول:

1. دراسة خصائص توزع أفراد العينة على متغيري الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية.
2. إجراء تحليل التباين المتعدد لمتغيرات البحث فيما يخص الذكاءات المتعددة
3. إجراء تحليل التباين المتعدد لمتغيرات البحث فيما يخص السمات الشخصية.

- ثانياً ـ القسم الثاني: الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في بعض الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة دمشق.

1. الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في كل من الكليات النظرية والتطبيقية، والمقارنات المتعلقة بها، ومناقشة النتائج.
2. الذكاءات المتعددة لدى كل من الطلاب المتوقين الذكور والإناث المتفوقات، والمقارنات المتعلقة بها، ومناقشة النتائج.
3. الذكاءات المتعددة والسنة الدراسية.

- ثالثاً ـ القسم الثالث: السمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في بعض الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة دمشق.

1. السمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في كل من الكليات

النظرية والتطبيقية، والمقارنات المتعلقة بها، ومقارنة النتائج.

2. السمات الشخصية لدى كل من الطلاب المتوقين الذكور والإناث المتفوقات، والمقارنات المتعلقة بها، ومناقشة النتائج.
3. السمات الشخصية والسنة الدراسية.

- رابعاً ـ القسم الرابع: العلاقة بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في بعض الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة دمشق.

1. العلاقة بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في كل من الكليات التطبيقية والكليات النظرية، ومناقشة النتائج.
2. العلاقة بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى كل من الطلبة المتفوقين من الذكور والطالبات المتفوقات من الإناث، ومناقشة النتائج:
3. العلاقة بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق وذلك في كل من السمة الدراسية الأولى، والسنة الدراسية الثانية.

- خامساً ـ التوصيات والمقترحات.
- سادساً ـ ملخص البحث باللغة العربية.
- سابعاً ـ مراجع البحث باللغة العربية.
- ثامناً ـ مراجع البحث باللغة الأجنبية.
- تاسعاً ـ الملاحق.
- عاشراً ـ ملخص البحث باللغة الأجنبية.

الفصل الخامس

تحليل النتائج ومناقشتها

ــ مقدمة:

يهمنا في هذا الفصل التحدث عن نتائج تطبيق مقياس ميداس للذكاءات المتعددة، ونتائج تطبيق اختبار العوامل الستة عشر للشخصية، والدلالات والمعاني التي حصلنا عليها، وذلك فيما يتعلق بالفرضيات التي ينطلق منها البحث.

يتألف هذا الفصل من ثلاثة أقسام هي:

أولاً ــ القسم الأول: وفيه يتم القيام بثلاثة إجراءات رئيسة، من أجل المزيد من الدقة العلمية في التوصل إلى النتائج وتحليلها وفي استخدام الأساليب والمعالجات الإحصائية الملائمة، وهذه الإجراءات هي:

1. دراسة خصائص العينة، من حيث توزعها على متغيري الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية، بقصد الكشف عن مدى تجانسها أو عدم تجانسها.
2. إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، بقصد الكشف عن تأثير كل من متغيرات الدراسة وهي التخصص الدراسي، والجنس، والسنة الدراسية، والتفاعل بينها فيما يخص الذكاءات المتعددة.
3. إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، بقصد الكشف عن تأثير كل من متغيرات الدراسة وهي التخصص الدراسي، والجنس، والسنة الدراسية، والتفاعل بينها فيما يخص السمات الشخصية.

ثانياً ــ القسم الثاني: وفيه يتم تناول الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في بعض الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة دمشق، وذلك على النحو التالي:

1. الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في كل من الكليات التطبيقية والكليات النظرية، والمقارنات المتعلقة بها.
2. الذكاءات المتعددة لدى كل من الطلاب الذكور المتفوقين والإناث المتفوقات، والمقارنات المتعلقة بها.
3. الذكاءات المتعددة لدى هؤلاء الطلبة والتدرج في الصفوف (الأول والثالث).

ثالثاً ــ القسم الثالث: وفيه يتم تناول السمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في بعض الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة دمشق، وذلك على النحو التالي:

1. السمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في كل من الكليات التطبيقية والكليات النظرية، والمقارنات المتعلقة بها.
2. السمات الشخصية لدى كل من الطلاب الذكور المتفوقين والإناث المتفوقات، والمقارنات المتعلقة بها.
3. السمات الشخصية لدى هؤلاء الطلبة والتدرج في الصفوف (الأول والثالث).

رابعاً ــ القسم الرابع: وفيه يتم تناول العلاقة بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في بعض الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة دمشق، وذلك على النحو التالي:

1. العلاقة بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في كل من:
   a) الكليات النظرية.
   b) الكليات التطبيقية.
2. العلاقة بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى كل من:
   a) الطلاب المتفوقون من الذكور.
   b) الطالبات المتفوقات.
3. العلاقة بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق، وذلك في كل من:
   a) السنة الدراسية الأولى.
   b) السنة الدراسية الثالثة.

ونظراً إلى العدد الكبير من النتائج سوف يجري عرض النتائج وتفسيرها في فصل واحد على نحو متتال، بحيث تعرض نتائج الفرضية الأولى، يليها التفسير والتعليق، ثم ننتقل إلى الفرضية الثانية، وهكذا.

أولاًـ خصائص العينة وتحليل التباين متعدد المتغيرات:

1. خصائص توزع أفراد العينة على متغيري البحث:

يمكّننا كل من مقياس ميداس للذكاءات المتعددة واختبار العوامل الستة عشر للشخصية من مقارنة الأفراد المفحوصين مع بعضهم، وتستند هذه المقارنة إلى كون الذكاءات والسمات عامة ومشتركة، ينطبق عليها ما ينطبق على أي سمة بيولوجية من حيث توزعها الاعتدالي بين الأفراد، (عز،1990).

"إن من أهم خواص منحنى التوزيع الطبيعي أن مقاييس النزعة المركزية، المتوسط، والوسيط، والمنوال فيه متطابقة، أي إن المتوسط = الوسيط = المنوال، وإن الالتواءات فيه تكون معدومة، لأنها تحسب بدلالة مقاييس النزعة المركزية، فإذا كان (المتوسط > الوسيط) يكون لدينا توزيع موجب الالتواء، أي إن الطرف الطويل من المنحنى الاعتدالي يميل إلى الجهة اليمنى، وإذا كان (المتوسط < الوسيط) فإن التوزيع يكون سالباً، أي إن الطرف الطويل من المنحنى يميل إلى الجهة اليسرى"، (ملحم،2007،ص ص 177-178). "وإضافة إلى خاصية الالتواء هناك خاصية التفلطح أو الانبساط، فقد يكون المنحنى التكراري غير اعتدالي، ويظهر توزيعاً مفلطحاً، يقل فيه تمركز الدرجات في نقطة الوسط مقابل زيادة انتشارها على مدى التوزيع كله، وقد يظهر توزيعاً حاداً يتزايد فيه تمركز الدرجات في نقطة الوسط مقابل تناقص انتشارها على مدى التوزيع"، (مخائيل،2001،ص55).

وللتأكد من انطباق هذه الخواص على توزيع درجات الطلبة أفراد عينة البحث على الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية، فقد جرى حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والوسطاء، والالتواءات، والتفلطحات الخاصة بكل ذكاء من الذكاءات المتعددة وبكل سمة من سمات الشخصية لأفراد العينة جميعاً، كما يبين الجدول (12).

الجدول (12)

خصائص توزع أفراد العينة على متغيري البحث (الذكاءات المتعددة، وسمات الشخصية)

متغيرا البحث		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح	الوسيط
الذكاءات المتعددة	الذكاء الموسيقي	139	37.02	36.48	0.15	0.13 −	33
	الذكاء الجسمي	139	32.25	8.29	0.21	0.36-	32.00
	الذكاء الرياضي	139	54.43	12.48	0.02-	-0.37	56.00
	الذكاء المكاني	139	40.90	12.91	0.19	-0.40	39.00
	الذكاء اللغوي	139	60.18	13.39	-0.11	-0.11	61.00
	الذكاء الاجتماعي	139	54.39	11.84	-0.45	0.24	56.00
	الذكاء الشخصي	139	29.99	6.98	-0.48	0.29	31.00
	الذكاء الطبيعي	139	30.93	9.97	0.48	0.14	31.00
سمات الشخصية	الدفء	139	13.10	3.52	-0.59	0.25	14.00
	المحاكمة	139	9.44	2.23	-0.59	-0.30	10.00
	الاستقرار الانفعالي	139	10.78	4.23	-0.11	-0.55	10.00
	السيطرة	139	14.04	2.98	-0.34	0.29	14.00
	الحيوية	139	11.25	3.80	-0.08	-0.76	11.00
	مراعاة الأنظمة	139	14.20	3.74	-0.18	-0.80	14.00
	الجرأة الاجتماعية	139	10.20	4.91	0.01	-0.78	10.00
	الحساسية	139	12.19	4.33	-0.20	-0.19	12.00
	الحذر	139	14.61	2.74	-0.008	-0.51	15.00
	الشرود	139	10.16	4.06	0.38	-0.46	10.00
	الخصوصية	139	12.56	4.53	-0.49	-0.34	13.00
	الترقب	139	13.30	3.72	-0.32	0.02	13.00
	الانفتاح على التغيير	139	18.71	4.45	-0.16	0.10	19.00
	الاعتماد على الذات	139	9.53	4.29	0.06	-0.75	9.00
	الكمالية	139	13.66	3.87	-0.57	-0.15	14.00
	التوتر	139	11.98	3.76	0.16	-0.84	12.00
	إدارة الانطباع	139	11.41	4.27	0.07	-0.55	11.00

يتبين من الجدول السابق عرضه أن قيم متوسطات درجات أفراد العينة ووسطائها على كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، وعلى كل سمة من سمات الشخصية كانت متقاربة، كما يتبين من الجدول السابق أن معظم درجات الالتواء والتفلطح أقل من /1/ بالقيمة المطلقة.

واستناداً إلى ما ذكره عودة والخليلي (1988) من أن "درجة التواء التوزيع المتماثل تتراوح بين (−0.50، +0.50) مروراً بالصفر الدال على درجة التواء التوزيع المتماثل، وأن درجة التفلطح للتوزيع الطبيعي تتراوح بين (0، 0.50) مروراً بالقيمة (0.26) التي تدل على درجة التفلطح للتوزيع الطبيعي"، (عودة والخليلي، 1988، ص ص 79−82)، فيمكننا القول إن توزع عينة البحث للذكاءات المتعددة وسمات الشخصية كان أقرب إلى التوزع الطبيعي، وذلك بحسب منحنى التوزيع الطبيعي، ما يدل على تجانس العينة وعدم تحيزها.

وتوضح الأشكال البيانية في الملحقين (1) و(2) توزع أفراد عينة البحث على كل ذكاء من الذكاءات المتعددة، وذلك بحسب منحنى التوزيع الطبيعي.

2. تحليل التباين متعدد المتغيرات للذكاءات المتعددة:

من أجل الكشف عن مدى تأثر الذكاءات المتعددة بمتغيرات التخصص الدراسي، الكليات التطبيقية والكليات النظرية، والجنس، الذكور والإناث، والسنة الدراسية، الأولى والثالثة، والتفاعل بينها، فقد جرى استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات لأشكال الذكاء، ويبين الجدول (13) نتائج هذا التحليل.

الجدول (13)

نتائج تحليل التباين المتعدد لتأثير كل من متغيرات الدراسة التخصص الدراسي، والجنس، والسنة الدراسية والتفاعل بينها في الذكاءات المتعددة.

المتغير		القيمة	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	
الجنس	Wilks' Lambda	.888	1.958	.057	غير دال
التخصص الدراسي	Wilks' Lambda	.820	3.410	.001	دال
السنة الدراسية	Wilks' Lambda	.960	.647	.737	غير دال

يظهر من الجدول (13) أن هناك تأثيراً دالاً إحصائياً للتخصص الدراسي في الذكاءات المتعددة، حيث كانت (ف=3.410)، ومستوى الدلالة (α=0.001 < 0.05)، وأنه ليس هناك تأثير لمتغيري الجنس والسنة الدراسية في الذكاءات المتعددة، حيث كانت (ف=1.598) ومستوى الدلالة (α=0.057 < 0.05)

لمتغير الجنس، على حين كانت (ف=0.647) ومستوى الدلالة (α=0.737 < 0.05) لمتغير السنة الدراسية، وهما غير دالّتان عند مستوى دلالة (0.05).

ولما كان هناك تأثير لأحد متغيرات الدراسة وهو التخصص الدراسي، الكليات التطبيقية والكليات النظرية، على الذكاءات المتعددة، كان لا بد من إجراء المقارنات الزوجية باستخدام تحليل التباين وحيد المتغير لكل شكل من أشكال الذكاءات المتعددة، لنتمكن من تحديد أنواع الذكاءات المتعددة التي يوجد فيها فروق بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق ودلالة هذه الفروق، وذلك بحسب كل متغير من المتغيرات التخصص الدراسي، والجنس، والسنة الدراسية.

3. تحليل التباين متعدد المتغيرات للسمات الشخصية:

من أجل الكشف عن مدى تأثر السمات الشخصية بمتغيرات التخصص الدراسي، الكليات التطبيقية والكليات النظرية، والجنس، الذكور والإناث، والسنة الدراسية، الأولى والثالثة، والتفاعل بينها، فقد جرى استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات لسمات الشخصية، ويبين الجدول (14) نتائج هذا التحليل.

الجدول (14)

نتائج تحليل تباين المتغيرات المتعدد لتأثير كل من متغيرات الدراسة التخصص الدراسي، والجنس، والسنة الدراسية والتفاعل بينها في سمات الشخصية.

المتغير		القيمة	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	
الجنس	Wilks' Lambda	0.70	2.78	0.001	دال
التخصص الدراسي	Wilks' Lambda	0.58	4.82	0.000	دال
السنة الدراسية	Wilks' Lambda	0.90	0.71	0.78	غير دال

يظهر من الجدول (14) أن هناك تأثيراً دالاً إحصائياً لكل من متغيري الجنس والتخصص الدراسي في سمات الشخصية، حيث كانت (ف=2.78)، ومستوى الدلالة (α= 0.001 < 0.05) لمتغير الجنس، وكانت (ف=4.82) ومستوى الدلالة (α= 0.000 < 0.05) لمتغير التخصص الدراسي وهما دالتان عند مستوى دلالة (0.05)، وأنه لا يوجد تأثير لمتغير السنة الدراسية على سمات الشخصية حيث كانت (ف=0.71) ومستوى الدلالة (α=0.78 < 0.05) وهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05).

ولما كان هناك تأثير لاثنين من متغيرات الدراسة وهما التخصص الدراسي، الكليات التطبيقية و الكليات النظرية، والجنس، الذكو والإناث، على سمات الشخصية، كان لا بد من إجراء المقارنات الزوجية

باستخدام تحليل التباين وحيد المتغير لكل سمة من سمات الشخصية، لنتمكن من تحديد السمات الشخصية التي يوجد فيها فروق بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق ودلالة هذه الفروق، وذلك بحسب كل متغير من متغيرات التخصص الدراسي، والجنس، والسنة الدراسية.

ثانياً ــ الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق:

1. الذكاءات المتعددة والتخصص الدراسي:

نصّت الفرضية الأولى على مايلي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق تعزى إلى التخصص الدراسي (الكليات التطبيقية، والكليات النظرية).**

وللتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق مقياس ميداس، الذي ذكرت تفصيلاته وشروحاته في الفصل الرابع، على الطلبة المتفوقين أفراد عينة البحث في كل من الكليات النظرية والكليات التطبيقية، ويبين الجدول رقم (15) المتوسطات والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين وحيد المتغير لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، وبحسب متغير التخصص الدراسي.

الجدول (15)

الإحصاءات الوصفية ونتائج تحليل التباين وحيد المتغير لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة وبحسب متغير التخصص الدراسي

المتغيرات	الذكاءات المتعددة	تطبيقي			نظري			نتائج تحليل التباين وحيد المتغير	
		ن	م	ع	ن	م	ع	قيمة (ف)	الدلالة
التخصص الدراسي	**موسيقي**	73	35.2	10.7	68	33.9	11.5	0.848	غير دال
	جسمي	73	33.1	7.4	68	31.8	8.6	0.752	غير دال
	منطقي	73	57.5	11.6	68	54.1	13.4	7.844	* *
	مكاني	73	42.6	13.1	68	40.4	13.6	1.141	غير دال
	لغوي	73	59.2	13	68	58.9	14.1	0.72	غير دال
	اجتماعي	73	54.9	10.8	68	53.5	12	0.127	غير دال
	شخصي	73	31.3	6.1	68	30.1	7	4.113	*
	طبيعي	73	30.7	11.1	68	31.6	10.1	0.3	غير دال

ن= حجم العينة ع= الانحراف المعياري م= المتوسط

*** دال عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) * * دال عند مستوى دلالة ($0.01 \geq \alpha$)**

يتبين من الجدول أعلاه أن متوسط الذكاء الموسيقي في الكليات التطبيقية قد بلغ (35.2)، وهو أعلى بقليل من متوسطه في الكليات النظرية الذي بلغ مقداره (33.9)، وأن متوسط الذكاء الجسمي في الكليات التطبيقية قد بلغ (33.1)، وهو أعلى قليلاً من متوسطه في الكليات النظرية الذي بلغ مقداره (31.8)، وأن متوسط الذكاء المنطقي الرياضي في الكليات التطبيقية قد بلغ (57.5)، وهو أعلى قليلاً من متوسطه في الكليات النظرية الذي بلغ مقداره (54.1)، وأن متوسط الذكاء المكاني في الكليات التطبيقية قد بلغ (42.6)، وهو أعلى قليلاً من متوسطه في الكليات النظرية الذي بلغ مقداره (40.4)، وأن متوسط الذكاء اللغوي في الكليات التطبيقية قد بلغ (59.2)، وهو أعلى قليلاً من متوسطه في الكليات النظرية الذي بلغ مقداره (58.9)، وأن متوسط الذكاء الاجتماعي في الكليات التطبيقية قد بلغ (54.9)، وهو أعلى قليلاً من متوسطه في الكليات النظرية الذي بلغ مفداره (53.5)، وأن متوسط الذكاء الشخصي في الكليات التطبيقية قد بلغ (31.3)، وهو أعلى قليلاً من متوسطه في الكليات النظرية الذي بلغ مقداره (30.1)، وأن متوسط الذكاء الطبيعي في الكليات التطبيقية قد بلغ (30.7)، وهو أعلى قليلاً من متوسطه في الكليات النظرية الذي بلغ مقداره (31.6).

ولمعرفة دلالات الفروق في هذه الذكاءات، فقد جرى حساب تحليل التباين وحيد المتغير لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، حيث بينت النتائج عدم وجود فروق بين طلبة الكليات التطبيقية والكليات النظرية في الذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي، والذكاء المكاني، والذكاء اللغوي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الطبيعي، على حين كانت هذه الفروق واضحة في كل من الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الشخصي، حيث بلغت قيمة ف (7.844) للذكاء المنطقي الرياضي، و(4.113) للذكاء الشخصي لمصلحة طلبة الكليات التطبيقية، وذلك عند مستوى دلالة (0.05) للذكاء المنطقي ومستوى دلالة (0.01) للذكاء الشخصي.

وهكذا، وفي ضوء المقارنات الإحصائية نصل إلى نتيجة قبول الفرض الصفري في أجزاء منه ورفضه في أجزاء أخرى، والقول إنه **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلبة الكليات التطبيقية والكليات النظرية في الذكاءات المتعددة بحسب التخصص الدراسي، باستثناء الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الشخصي الذي جاء الفرق فيهما دالاً إحصائياً لمصلحة طلبة الكليات التطبيقية، وذلك عند مستوى دلالة (0.05) للذكاء المنطقي الرياضي، و(0.01) للذكاء الشخصي.**

وتتفق هذه النتيجة مع جزء من نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة قوشحة (2003) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءين المنطقي الرياضي والشخصي بين طلبة التخصصات العملية والتخصصات النظرية لمصلحة طلبة التخصصات العملية، ودراسة كل من ناصر وأبو شديد

(2006)، والعمران (2006)، اللتان توصلتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء المنطقي الرياضي بين طلبة التخصصات العملية والتخصصات النظرية لمصلحة طلبة التخصصات العملية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى ما توصلت إليه بعض الدراسات من ارتباط الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطاً دالاً إحصائياً بكل من الميل نحو الرياضيات والتحصيل الرياضي (الخزندار، 2002)، ومن ثم فقد يكون لامتلاك الطلبة الذين يختارون التخصص العلمي منذ المرحلة الثانوية أساساً ميول رياضية منطقية وقدرة جيدة على التعامل مع الأعداد، وتحليل المواقف العلمية وحل المشكلات الرياضية، الدور الهام في تفوق طلبة الكليات التطبيقية على طلبة الكليات النظرية في الذكاء المنطقي الرياضي.

كما يمكن تفسير تفوق طلبة الكليات التطبيقية على طلبة الكليات النظرية في **الذكاء المنطقي الرياضي** انطلاقاً مما أشار إليه جاردنر عن **أهمية الخبرة التعليمية والسياق التعليمي** الذي يوجد فيه الفرد في تحديد الذكاءات الأبرز لديه، ومن ثم، فقد يكون لطبيعة المناهج المعطاة للطلبة في الكليات التطبيقية التي تركز على القدرات المتعلقة بالذكاء المنطقي الرياضي أكثر مما هو لدى طلبة الكليات النظرية، الدور الهام في تفوق طلبة الكليات التطبيقية على طلبة الكليات النظرية في هذا الذكاء.

أما تفوق طلبة الكليات التطبيقية على طلبة الكليات النظرية في **الذكاء الشخصي** فيمكن تفسيره أيضاً انطلاقاً من **أهمية الخبرة والسياق التعليمي** الذي يكون فيه الطلبة، حيث يمكن لطبيعة المهام المعطاة للطلبة في الكليات التطبيقية التي تتطلب البحث في جزئيات المشكلة المطروحة والتنسيق مع الخبرات السابقة والخبرات الحالية للوصول إلى حل معين للمشكلة، يعبر عن رأيهم الخاص، أن تفيد في تطوير قدراتهم على تحليل سلوكهم وردود أفعالهم ومعرفة نواحي قوتهم وضعفهم، ومن ثم فهم ذواتهم أكثر من طلبة الكليات النظرية الذين تركز المهام المعطاة لهم على الأفكار العامة من دون الدخول في التفاصيل، وعلى العكس، فقد يمتلك طلبة الكليات التطبيقية ميولاً للبحث في جزئيات المشكلة المطروحة وتحليلها، سواء تعلقت هذه المشكلة بأمور خارجية أم بأمور ذاتية، تدفعهم إلى اختيار التخصص التطبيقي.

وترى الباحثة أن تصنيف بعض الكليات كالفنون الجميلة والاقتصاد ضمن الكليات التطبيقية قد أثر في نتائج البحث عموماً، لأن طبيعة المواد التي تدرس فيها لا تختلف كثيراً عن طبيعة المواد التي تدرس في الكليات المصنفة على أنها نظرية، حيث تتوقع الباحثة أن تتغير النتائج على نحو ملحوظ لو تناول البحث كليات مثل الرياضيات والفيزياء والجيولوجيا وغيرها، بدلاً من الفنون الجميلة والاقتصاد.

2. الذكاءات المتعددة والجنس:

نصّت الفرضية الثانية من البحث على أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق تعزى إلى الجنس (الذكور، الإناث).**

بينت نتائج تطبيق مقياس ميداس للذكاءات المتعددة على أن المتوسط في كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة لدى كل من الذكور والإناث كان مختلفاً بعض الشيء، ولمعرفة دلالة الفروق في هذه المتوسطات، فقد جرى حساب تحليل التباين وحيد المتغير لمعرفة دلالة الفروق في هذه الذكاءات بحسب متغير الجنس، حيث تبين عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي، والذكاء المكاني، والذكاء اللغوي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الطبيعي، على حين كانت هذه الفروق واضحة في كل من الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الشخصي، فقد بلغت قيمة ف (4.79) للذكاء المنطقي الرياضي و(4.477) للذكاء الشخصي لمصلحة الذكور، وذلك عند مستوى دلالة (0.05) لكل منهما.

ويبين الجدول رقم (16) هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ف) للفروق بين الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة.

الجدول (16)

الإحصاءات الوصفية وتحليل التباين وحيد المتغير لأنواع الذكاءات المتعددة بحسب متغير الجنس

المتغيرات	الذكاءات المتعددة	الذكور			الإناث			نتائج تحليل التباين وحيد المتغير	
		ن	م	ع	ن	م	ع	قيمة (ف)	الدلالة
الجنس	**موسيقي**	57	33.4	11.9	82	34.6	10.5	0.403	غير دال
	جسمي	57	32.3	7.6	82	32.2	8.8	0	غير دال
	منطقي	57	57.7	11.3	82	52.1	12.8	4.79	*
	مكاني	57	42.8	14.3	82	39.6	11.7	1.917	غير دال
	لغوي	57	59.8	12.9	82	60.5	13.8	0.047	غير دال
	اجتماعي	57	54.1	13.3	82	54.6	10.8	0.036	غير دال
	شخصي	57	31.8	7.1	82	28.8	6.7	4.477	*
	طبيعي	57	31.7	10.7	82	30.4	9.5	0.725	غير دال

ن= حجم العينة ع= الانحراف المعياري م= المتوسط

*** دال عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) * * دال عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)**

وهكذا، وفي ضوء المقارنات الإحصائية نصل إلى نتيجة قبول الفرض الصفري في أجزاء منه ورفضه في أجزاء أخرى، والقول إنه **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة، باستثناء الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الشخصي الذي جاء الفرق فيهما دالاً إحصائياً لمصلحة الذكور.**

وتتفق هذه النتيجة مع جزء من نتائج دراسة كل من لوري (2005)، ونيتو وفرنهام (2006)، وفارس (2006) التي توصلت جميعها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء المنطقي الرياضي لمصلحة الذكور، كما تتفق هذه النتيجة مع جزء من نتائج دراسة قوشحة (2003) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاءين المنطقي الرياضي والشخصي لمصلحة الذكور.

وقد يعود تفوق الذكور على الإناث في الذكاء المنطقي الرياضي إلى أن الذكور بسبب طبيعة الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية السائدة في مجتمعنا أكثر عرضة للخروج من المنزل في عمر مبكر تقريباً من أجل البحث عن فرص للعمل وغير ذلك، ما قد يجعلهم أكثر عرضة للتعامل مع الأمور العددية والحسابية والمهام التي تتطلب التفكير المنطقي.

أما تفوق الذكور على الإناث في الذكاء الشخصي، فيمكن تفسيره انطلاقاً من فكرتين:

الأولى: "الدور الهام الذي تؤديه العوامل المتعلقة بالثقافة والسياق الاجتماعي في تحديد السلوك الذكي بأنماطه المختلفة كاستجابة للحاجات الفيزيقية والاعتبارات الثقافية في كل مجتمع"، (طه، 2006، ص182).

الثانية: "التأثير الهام للأسرة بعدّها الناقل الأول للثقافة، وذلك بقيامها بعملية التنشئة الاجتماعية التي يجري عن طريقها تشكيل معايير أبنائها ومهاراتهم ودوافعهم واتجاهاتهم وسلوكهم ، وإعدادهم للدور الحالي والمستقبلي في المجتمع"، (شلبي، 2001، ص104).

ومن ثم، فقد يكون لأساليب التنشئة الأسرية والمجتمعية عموماً الدور الهام في تفوق الذكور على الإناث في الذكاء الشخصي، وذلك في تشجيعها للذكور على الاستقلالية، وتحمل المسؤولية، والسماح لهم بالتعبير بحرية عن حاجاتهم وأفكارهم ومشاعرهم، ووضعها للإناث ضمن قوالب، جامدة تحدّ من قدرتهن على التعبير عن أنفسهن ومشاعرهن ورغباتهن على نحو حر وصريح.

3. الذكاءات المتعددة والسنة الدراسية:

نصّت الفرضية الثالثة على أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق تعزى إلى السنة الدراسية (الأولى، الثالث).**

للتحقق من هذه الفرضية، جرى تطبيق مقياس ميداس للذكاءات المتعددة على كل من طلبة السنة الجامعية الأولى والثالثة للعام الدراسي 2006- 2007، ويبين الجدول رقم (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين وحيد المتغير لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، وبحسب متغير السنة الدراسية.

الجدول (17)

الإحصاءات الوصفية ونتائج تحليل التباين وحيد المتغير لأنواع الذكاءات المتعددة بحسب متغير السنة الدراسية

المتغيرات	الذكاءات المتعددة	السنة الأولى			السنة الثالثة			نتائج تحليل التباين وحيد المتغير	
		ن	م	ع	ن	م	ع	قيمة (ف)	الدلالة
السنة الدراسية	**موسيقي**	68	33.9	11.5	71	34.4	10.8	0.166	غير دال
	جسمي	68	31.8	8.6	71	32.6	8	0.597	غير دال
	منطقي	68	54.1	13.4	71	54.7	11.6	0.067	غير دال
	مكاني	68	40.4	13.6	71	41.4	12.3	0.19	غير دال
	لغوي	68	58.9	14.1	71	61.5	12.6	1.845	غير دال
	اجتماعي	68	53.5	12	71	55.2	11.7	1.048	غير دال
	شخصي	68	30.1	7	71	29.9	7.1	0.123	غير دال
	طبيعي	68	31.6	10.1	71	30.3	9.9	0.619	غير دال

ن= حجم العينة **ع= الانحراف المعياري** **م= المتوسط**

*** دال عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)** *** * دال عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)**

يتبين من الجدول أعلاه أن متوسط الذكاء الموسيقي في السنة الثالثة قد بلغ (34.4)، وهو أعلى بقليل من متوسطه في السنة الأولى الذي بلغ مقداره (33.9)، وأن متوسط الذكاء الجسمي في السنة الثالثة قد بلغ (32.6)، وهو أعلى قليلاً من متوسطه في السنة الأولى الذي بلغ مقداره (31.8)، وأن متوسط الذكاء المنطقي الرياضي في السنة الثالثة قد بلغ (54.7)، وهو يرتفع ارتفاعاً طفيفاً عن متوسطه في السنة

الأولى الذي بلغ مقداره (54.1)، وأن متوسط الذكاء المكاني في السنة الثالثة قد بلغ (41.4)، وهو أعلى قليلاً من متوسطه في السنة الأولى الذي بلغ مقداره (40.4)، وأن متوسط الذكاء اللغوي في السنة الثالثة قد بلغ (61.5)، وهو أعلى قليلاً من متوسطه في السنة الأولى الذي بلغ مقداره (58.9)، وأن متوسط الذكاء الاجتماعي في السنة الثالثة قد بلغ (55.2)، وهو أعلى قليلاً من متوسطه في السنة الأولى الذي بلغ مقداره (53.5).

كما يتبين من الجدول أعلاه أن متوسط الذكاء الشخصي في السنة الثالثة قد بلغ (29.9)، وهو أقل على نحو طفيف من متوسطه في السنة الأولى الذي بلغ مقداره (30.1)، وأن متوسط الذكاء الطبيعي في السنة الثالثة قد بلغ (30.3)، وهو أقل على نحو طفيف من متوسطه في الكليات النظرية الذي بلغ مقداره (31.6).

ولمعرفة دلالات الفروق في هذه الذكاءات، فقد جرى حساب تحليل التباين وحيد المتغير لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، حيث بينت النتائج عدم وجود فروق بين طلبة السنة الأولى والسنة الثالثة في الذكاءات المتعددة كلها.

وهكذا، وفي ضوء المقارنات الإحصائية نصل إلى نتيجة قبول الفرض الصفري، والقول إنه **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلبة السنة الأولى والسنة الثالثة في الذكاءات المتعددة بحسب السنة الدراسية.**

وتتفق هذه النتيجة مع جزء من نتائج الدراسات السابقة، كدراسة قوشحة (2003) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة في جامعة القاهرة في الذكاءات الموسيقي، والحركي، والمكاني، واللغوي، والاجتماعي، ودراسة كسيسينسكي (2000) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات المنطقي الرياضي، والمكاني، والاجتماعي، والشخصي، والطبيعي تبعاً لمتغير العمر، ودراسة الإمام (2006) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصفوف الثاني، والرابع، والسادس، والثامن في الذكاءات المكاني، والاجتماعي، والشخصي، والطبيعي.

ومن المثير للاستغراب أن يتوصل البحث الحالي إلى هذه النتيجة في الوقت الذي أكد فيه جاردنر أهمية المحتوى والخبرة التي يمتلكها الفرد في تطوير ذكاءاته وبلورتها، وأيدته الكثير من الدراسات التي بينت وجود فروق هامة في كل أنواع الذكاءات المتعددة أو بعضها بين الطلبة من مستويات صفية مختلفة، كما في دراسة كل من الدسوقي وعبد السلام(2003)، وهارمز (1998)، وفرانزين (1999)، و"تيفيل (2000)، وتيلي(Teelee, 1994)"، (قوشحة، 2003، ص ص75–84).

ومن ثم، فقد يكون لتخصص الطلبة منذ السنة الأولى في بعض الكليات المدروسة كما في التربية، والفنون الجميلة، والهندسة الميكانيكية، دوره في الحد من ظهور تأثير تطور الخبرة لدى الطلبة في ذكاءاتهم المتعددة، كما قد يكون لصغر حجم عينة البحث الحالي، الذي بلغ (139) طالباً وطالبة، بينهم (68) من السنة الأولى و(71) من السنة الثالثة، الدور الهام في عدم ظهور فروق بين طلبة السنة الأولى والسنة الثالثة في الذكاءات المتعددة.

وانطلاقاً من سعي البحث الحالي إلى الكشف عن أكثر أنواع الذكاءات المتعددة انتشاراً لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق فقد جرى بسبب اختلاف عدد البنود المتعلقة بكل ذكاء من الذكاءات المتعددة إرجاع جميع القيم الخام التي حصل عليها أفراد كل مجموعة من المجموعات الست الكليات التطبيقية، والكليات النظرية، والذكور، والإناث، والسنة الأولى، والسنة الثالثة في كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة إلى نسبة مئوية، حيث نحصل على متوسطات جديدة، تمكننا من ترتيب الذكاءات المتعددة ترتيباً تنازلياً لكل مجموعة من المجموعات الست كل على حدة.

والجدول (18) يوضح متوسطات الذكاءات المتعددة وترتيبها لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق في كل متغير من متغيرات الدراسة، التخصص الدراسي، والجنس، والسنة الدراسية.

الجدول (18)

ترتيب الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق بحسب متغيرات التخصص الدراسي، والجنس، والسنة الدراسية.

متغيرات البحث / الذكاءات المتعددة	التخصص الدراسي				الجنس				السنة الدراسية			
	كليات تطبيقية		كليات نظرية		ذكور		إناث		سنة أولى		سنة ثالثة	
	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب
الشخصي	69.6	1	63.3	1	70.6	1	63.9	1	66.8	1	66.5	1
الرياضي	67.7	2	60.0	3	67.9	2	61.3	2	63.6	2	64.4	2
الاجتماعي	61.1	3	59.8	4	60.1	3	60.7	3	59.5	3	61.4	4
اللغوي	59.2	4	61.3	2	59.8	4	60.5	4	58.9	4	61.5	3
المكاني	56.8	5	52.0	5	57.0	5	52.8	5	53.8	5	55.2	5
الجسمي	50.9	6	48.2	6	49.6	6	49.6	6	49.0	6	50.2	6
الموسيقي	50.3	7	47.1	8	47.7	8	49.5	7	48.4	8	49.1	7
الطبيعي	47.2	8	48.0	7	48.7	7	46.8	8	48.6	7	46.6	8

يتضح من الجدول (18) ما يلي:

يتبين من هذا الجدول أن الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق **يمتلكون الذكاءات المتعددة بدرجات متباينة**، كما يتبين أن **الذكاء الشخصي** قد حاز الترتيب الأول لدى الطلبة المتفوقين في كل من الكليات التطبيقية والكليات النظرية، ويليه لدى الطلبة المتفوقين في الكليات **التطبيقية** كل من **الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الاجتماعي**، الذكاء اللغوي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الطبيعي، أما لدى الطلبة المتفوقين **في الكليات النظرية** فيلي الذكاء الشخصي كل من **الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي**، الذكاء الاجتماعي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الموسيقي، كما يتضح أن هناك اتفاقاً في ترتيب الذكاء الشخصي والذكاء الجسمي لدى طلبة الكليات التطبيقية والكليات النظرية، حيث حاز الذكاء الشخصي على المرتبة الأولى لدى الطرفين، على حين حاز الذكاء الجسمي على المرتبة السادسة لديهم، كما يتضح أن هناك اتفاقاً في الذكاءات المتعددة المسيطرة لدى الطلبة المتفوقين في كل من الكليات التطبيقية والكليات النظرية، وهذه الذكاءات هي الذكاء الشخصي، والذكاء الرياضي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء اللغوي

أما فيما يتعلق بمتغير الجنس، يتبين من الجدول أعلاه أن **الذكاء الشخصي** قد حاز الترتيب الأول لدى الطلبة المتفوقين من الجنسين (الذكور والإناث)، ويليه لدى الذكور كل من **الذكاء المنطقي الرياضي**، الذكاء الاجتماعي، الذكاء اللغوي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الموسيقي، أما لدى الإناث فيلي الذكاء الشخصي كل من **الذكاء المنطقي الرياضي**، الذكاء الاجتماعي، الذكاء اللغوي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الطبيعي، كما يتبين أن هناك اتفاقاً في ترتيب كل من الذكاء الشخصي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء اللغوي، والذكاء المكاني، والذكاء الجسمي لدى كل من الذكور والإناث، حيث حازت هذه الذكاءات على الترتيب الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس، والسادس على التوالي لكل من الذكور والإناث، على حين كان هناك اختلاف في ترتيب الذكاءين الموسيقي والطبيعي لدى كل من الذكور والإناث، حيث حاز هذان الذكاءان على الترتيب السابع والثامن على التوالي لدى الذكور، وعلى الترتيب الثامن والسابع على التوالي لدى الإناث، كما يتضح من الجدول أعلاه أن هناك اتفاقاً في الذكاءات المتعددة المسيطرة لدى الطلبة المتفوقين من الجنسين (الذكور والإناث)، وهذه الذكاءات هي **الذكاء الشخصي، والذكاء الرياضي، والذكاء اللغوي، والذكاء الاجتماعي.**

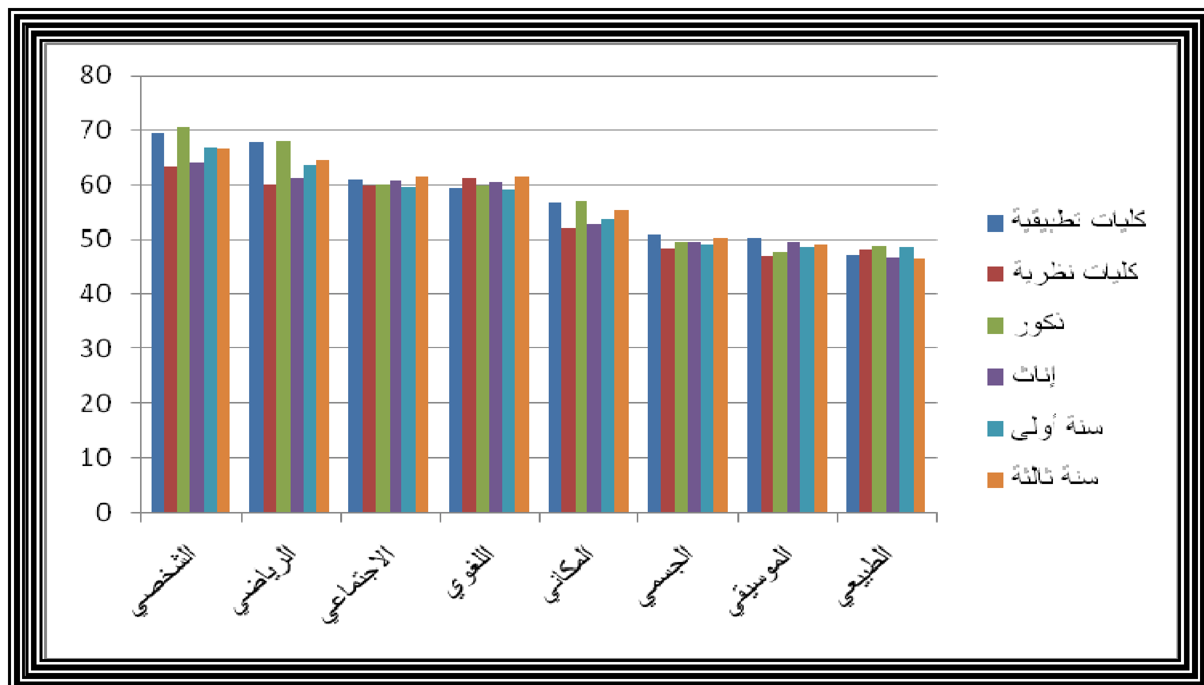
وفيما يتعلق بمتغير السنة الدراسية، يتضح من الجدول أعلاه أن **الذكاء الشخصي** قد حاز الترتيب الأول لدى الطلبة المتفوقين في كل من السنة الأولى والسنة الثالثة، ويليه لدى الطلبة المتفوقين في السنة

الأولى كل من **الذكاء المنطقي الرياضي**، الذكاء الاجتماعي، الذكاء اللغوي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الموسيقي، أما لدى الطلبة المتفوقين في السنة الثالثة فيلي الذكاء الشخصي كل من **الذكاء المنطقي الرياضي**، الذكاء اللغوي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الطبيعي، وأن هناك اتفاقاً في ترتيب كل من الذكاء الشخصي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الجسمي لدى طلبة كل من السنة الأولى والسنة الثالثة، حيث حازت هذه الذكاءات على الترتيب الأول، والثاني، والخامس، والسادس على التوالي لكل من طلبة السنة الأولى والثالثة، كما يتضح أن هناك اتفاقاً في الذكاءات المتعددة المسيطرة لدى الطلبة المتفوقين في كل من السنة الأولى والسنة الثالثة، وهذه الذكاءات هي الذكاء الشخصي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء اللغوي، والذكاء الاجتماعي.

ويبين الشكل (6) واقع الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق بحسب متغيرات التخصص الدراسي، والجنس، والسنة الدراسية.

الشكل (6)

واقع الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق بحسب التخصص، والجنس، والسنة الدراسية.



وتتفق النتائج الآنفة الذكر مع نتائج دراسة كل من قوشحة (2003) على عينة من طلبة جامعة القاهرة التي بينت أن الذكاءات الاجتماعي، والشخصي، واللغوي، والمنطقي الرياضي هي الذكاءات السائدة لدى طلبة جامعة القاهرة، والعمران (2006) على عينة من طلبة جامعة البحرين التي توصلت إلى أن الذكاءات الشخصي، والاجتماعي واللغوي هي أكثر الذكاءات شيوعاً لدى طلبة جامعة البحرين، ودراسة كسيسينيكي (2000) التي حقق فيها الذكور والإناث أفضل الدرجات في الذكاءين الشخصي والاجتماعي، ودراسة تشان (2005) التي أدرك فيها الطلبة المتفوقون من الذكور والإناث الذكاءات الشخصي، والاجتماعي، واللغوي كونها الذكاءات الأكثر سيادة لديهم، ودراسة لوري (2005) التي توصلت إلى أن الذكاءات الأكثر انتشاراً لدى الذكور والإناث هي الذكاءات الشخصي، والمنطقي الرياضي، واللغوي، ودراسة شورت (2005) التي حقق فيها الذكور والإناث أعلى النتائج في الذكاء الشخصي.

ويمكن تفسير النتائج السابقة انطلاقاً مما ذكره جاردنر عن "تجاهل **نظام التعليم التقليدي** للأفراد الذين لديهم قدرات متميزة في مجالات الذكاء المغايرة للذكاءين المنطقي الرياضي واللغوي"، (Parrington, 2005, p27)، ومما أشارت إليه نتائج دراسة كل من كامبل (Campbell, 1996) وهور (Heorr, 2000) اللتين بينتا أن تركيز المناهج التربوية والاختبارات الجامعية والمدرسية على الذكاءين اللغوي والمنطقي الرياضي يقلل أهمية الأنماط الأخرى للمعرفة، ويبقى الكثير من نواحي القوة لدى الطلبة غير مدركة، حيث يمكن أن يفقدها كل من المؤسسة والمجتمع.

ومن ثم، فقد يكون للمناهج المعتمدة في العالم العربي عامة، وفي مؤسساتنا التربوية خاصة والمرتكزة على **الذكاءين اللغوي والمنطقي الرياضي** الدور الأكبر في جعل الذكاءات المغايرة للذكاءين اللغوي والمنطقي الرياضي غير مدركة من الطلبة ما يؤدي إلى إهمالها وعدم الكشف عنها وتنميتها، كما أن طبيعة النظام التربوي والسياسات التربوية التي يخضع لها الطلبة في مؤسساتنا التربوية والذي يركز كثيراً على الذكاءين اللغوي والمنطقي الرياضي، وعلى أساليب التدريس والتقييم المؤدية إلى الحفظ الصم من دون أن ترتقي تلك الأساليب في أهدافها إلى المستويات الأخرى الأكثر تطوراً، والتي حددها بلوم في مستوياته المعرفية، وهي الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، قد يسهم في إبقاء التعلم في مؤسساتنا التربوية عند مستوى المعرفة (الحفظ الصم)، ويؤدي إلى فقدان اهتمامات الطلبة بالقدرات والمهارات المرتبطة بالذكاءات المغايرة لما يركز عليه النظام التعليمي على نحو عام.

يضاف إلى ذلك أن اعتماد مجموع درجات الطلبة في المرحلة الثانوية معياراً لدخول الكليات النظرية أو التطبيقية بعيداً عن ميول الطلبة واهتماماتهم قد يؤدي إلى إهمال الذكاءات المرتبطة بتلك الميول

والاهتمامات، والتركيز على الذكاءات التي يؤكدها نظام التعليم التقليدي والمتمثلة بالذكاءين اللغوي والمنطقي الرياضي.

كما قد تسهم الأسرة في التوصل إلى هذه النتيجة، وذلك بتأكيدها أهمية تفوق أبنائها أكاديمياً، وضرورة أن يقضوا معظم وقتهم في الدراسة بعيداً عن النشاطات المفضلة لديهم بعدّها تضييعاً للوقت.

أما **سيطرة** الذكاءين الشخصي والاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق فقد يعود إلى انتماء الطلبة أفراد عينة البحث إلى المرحلة الخامسة من مراحل تطور الأنا عند إريكسون (Erikson)، وهي مرحلة الهوية مقابل اضطراب الدور (Identity Versus Role Confusion)، التي وصفها بأنها "تلك المرحلة التي يبحث فيها الفرد باستمرار عن ذاته وهويته إلى أن يتوصل إلى تحديد هويته وأهدافه، حيث يتمكن من توجيه قدراته وقواه الذاتية لتحقيق تلك الأهداف"، (Sadock,. & Sadock, 2003, p213)، ما يجعلهم يعطون أهمية كبيرة لذواتهم من حيث اكتشافها وفهمها والكشف عن نقاط القوة والضعف فيها، كما قد يكون لتأثر الطلبة بالجو الجامعي المختلط الذي يسمح لهم بإقامة الكثير من العلاقات الاجتماعية، وللعلاقة الارتباطية المرتفعة التي بين الذكاءين الشخصي والاجتماعي، والتي أشار إليها كل من جاردنر ومنى أبو ناشي (2001)"، (قوشحة، 2003، ص57)، دوراً هاماً في سيادة الذكاءين الشخصي والاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق.

ثالثاً ــ السمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق:

1. السمات الشخصية والتخصص الدراسي:

نصت الفرضية الرابعة على أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق تعزى إلى التخصص الدراسي (الكليات التطبيقية، الكليات النظرية).**

وللتحقق من هذه الفرضية، فقد جرى تطبيق اختبار العوامل الستة عشر للشخصية، الذي ذكرت تفصيلاته في الفصل الرابع، على الطلبة المتفوقين في كل من الكليات التطبيقية والكليات النظرية، ويبين الجدول رقم (19) المتوسطات والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين وحيد المتغير لكل سمة من سمات الشخصية، وبحسب متغير التخصص الدراسي.

الجدول (19)

الإحصاءات الوصفية ونتائج تحليل التباين وحيد المتغير لكل سمة من سمات الشخصية وبحسب متغير التخصص الدراسي

المتغيرات	سمات الشخصية	تطبيقي			نظري			نتائج تحليل التباين وحيد المتغير	
		ن	م	ع	ن	م	ع	قيمة (ف)	الدلالة
التخصص الدراسي	الدفء	73	11.6	3.3	66	14.8	2.9	32.65	* *
	المحاكمة	73	9.9	2.0	66	9.0	2.4	6.254	*
	الاستقرار الانفعالي	73	11.4	4.0	66	10.1	4.4	2.332	غير دال
	السيطرة	73	13.6	2.9	66	14.6	3.0	5.931	*
	الحيوية	73	10.8	4.0	66	11.7	3.6	0.548	غير دال
	مراعاة الأنظمة	73	14.8	3.7	66	13.5	3.8	5.823	*
	الجرأة الاجتماعية	73	9.7	4.9	66	10.8	4.9	1.612	غير دال
	الحساسية	73	11.5	4.6	66	12.9	3.9	2.736	غير دال
	الحذر	73	14.7	2.8	66	14.5	2.7	0.000	غير دال
	الشرود	73	10.1	4.1	66	10.3	4.0	0.165	غير دال
	الخصوصية	73	13.0	4.6	66	12.1	4.5	2.896	غير دال
	الترقب	73	13.0	3.3	66	13.6	4.1	0.518	غير دال
	الانفتاح على التغيير	73	19.4	4.0	66	18.0	4.8	2.356	غير دال
	الاعتماد على الذات	73	10.5	4.5	66	8.5	3.9	6.963	* *
	الكمالية	73	13.4	3.9	66	14.0	3.9	0.778	غير دال
	التوتر	73	11.6	3.8	66	12.4	3.7	1.655	غير دال
	إدارة الانطباع	73	11.5	4.1	66	11.3	4.5	0.080	غير دال

ن= حجم العينة **ع= الانحراف المعياري** **م= المتوسط**

*** دال عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)** *** * دال عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)**

يتبين من الجدول أعلاه أن متوسطات كل من سمات المحاكمة، والاستقرار الانفعالي، ومراعاة الأنظمة، والحذر، والخصوصية، والانفتاح على التغيير، والاعتماد على الذات، إدارة الانطباع في الكليات التطبيقية كانت أعلى من متوسطاتها في الكليات النظرية، على حين كانت متوسطات كل من سمات الدفء، والسيطرة، والحيوية، والجرأة الاجتماعية والحساسية، والشرود، والترقب، والكمالية، والتوتر في الكليات النظرية أعلى من متوسطاتها في الكليات التطبيقية.

ولمعرفة دلالات الفروق في هذه السمات الشخصية، فقد جرى حساب تحليل التباين وحيد المتغير لكل سمة من سمات الشخصية، حيث بينت النتائج عدم وجود فروق بين طلبة الكليات التطبيقية والكليات النظرية في سمة الاستقرار الانفعالي، وسمة الحيوية، وسمة الجرأة الاجتماعية، وسمة الحساسية، وسمة الحذر، وسمة الشرود، وسمة الخصوصية، وسمة الترقب، وسمة الانفتاح على التغيير، سمة الكمالية، وسمة التوتر، وسمة إدارة الانطباع، على حين كانت هذه الفروق واضحة في كل من سمة الدفء، وسمة المحاكمة، وسمة السيطرة، وسمة مراعاة الأنظمة، وسمة الاعتماد على الذات، وذلك لمصلحة طلبة الكليات التطبيقية في سمة المحاكمة وسمة مراعاة الأنظمة، وسمة الاعتماد على الذات، حيث بلغت قيمة ف (6.254) لسمة المحاكمة، و(5.823) لسمة مراعاة الأنظمة، و(6.963) لسمة الاعتماد على الذات، ولمصلحة طلبة الكليات النظرية في سمة الدفء وسمة السيطرة، حيث بلغت قيمة ف (32.65) لسمة الدفء، و(5.931) لسمة السيطرة.

وهكذا، وفي ضوء المقارنات الإحصائية نصل إلى نتيجة قبول الفرض الصفري في أجزاء منه ورفضه في أجزاء أخرى، والقول إنه **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلبة الكليات التطبيقية والكليات النظرية في السمات الشخصية بحسب التخصص الدراسي، باستثناء سمات المحاكمة، ومراعاة الأنظمة، والاعتماد على الذات، والدفء، والسيطرة، التي جاءت الفروق فيها دالة إحصائياً لمصلحة طلبة الكليات التطبيقية في سمات المحاكمة، ومراعاة الأنظمة، والاعتماد على الذات، ولمصلحة طلبة الكليات النظرية في سمتي الدفء والسيطرة، وذلك عند مستوى دلالة (0.05) لسمتي الدفء والاعتماد على الذات و(0.01) لسمات المحاكمة، والسيطرة، ومراعاة الأنظمة.**

بناء على النتائج السابقة يمكننا القول إن الطالب المتفوق في الكليات التطبيقية يتسم بأنه أكثر قدرة على التفكير المنطقي السريع، وثقة بالنفس، واستقلالية، واكتفاءاً ذاتياً، ومثابرة، واحتراماً للسلطة، وتفضيلاً لاتخاذ قراراته بنفسه، وتحملاً للمسؤولية من الطلبة المتفوقين في الكليات النظرية الذين يتسمون بأنهم أكثر صراحة، تسامحاً، واجتماعية، وتكيفاً، وقدرة على القيادة، وتأكيداً لذواتهم.

تتفق النتائج السابقة جزئياً مع نتائج كل من دراسة "سافيل وبلخهورن (1976) التي بينت ميل طلبة الدراسات الأدبية إلى التبعية مقابل تميز طلبة الدراسات العلمية من طلبة الدراسات الأدبية بأنهم أكثر اعتماداً على النفس وتمسكاً بالقواعد والأنظمة"، (البقاعي، 2002، ص13)، و"دراسة برون (Brown, 1995) على عينة من طلبة الهندسة والمحاماة، التي كشفت عن تميز طلبة المحاماة بالاجتماعية والدفء"، (الجهني، 1997، ص ص70–72)، ودراسة جف ولاتيك (د. ت) التي بينت "ارتباط المعدل التراكمي لطلبة علم النفس مع الامتثال"، (الجنادي، 1996، ص28) و"نتائج تطبيق النسخة الخامسة من اختبار العوامل الستة عشر للشخصية وتقرير النشاطات العلمية والفنية على مجموعة من الفنانين، والموسيقيين، والمهندسين، والعلماء، والباحثين، والتي بينت وجود فروق بين الإنتاج الإبداعي الفني والعمل العلمي في سمة التحفظ (-A)، حيث يميل العلماء على نحو عام إلى التحفظ (-A)"، (البقاعي، 2002، ص27).

ويمكن تفسير هذه النتائج انطلاقاً مما ذكره هدسون (Hidson, 1979) من أن "المختص بالمجال العلمي تظهر عنده القدرات العددية والتخطيطية، ويميل منذ عمر مبكر إلى الابتعاد عن الناس والتفكير في ظواهر الطبيعة، كما لو كانت أشخاصاً، على حين يظهر المختص بالمجال الأدبي القدرات اللغوية، ويعيش في عالم لغته الأشخاص بدلاً من الأشياء، ما يجعله أكثر حساسية في المشاعر"، (الأفغاني، 1991، ص31)، ومن ثم فقد يكون لطبيعة المهام المطلوبة من الطلبة في الكليات النظرية التي تقوم على التعامل مع الأشخاص والاحتكاك بهم، ولطبيعة المعلومات التي تتضمنها المناهج الدراسية المقدمة لكل من الطلبة في الكليات النظرية والطلبة في الكليات التطبيقية، والتي تقوم في الأولى على التعامل مع القضايا المتعلقة بالإنسان على نحو عام، وتقوم في الثانية على الأرقام والمحاكمة المنطقية وعلى الكثير من القواعد والقوانين التي يجب على الطلبة العمل على أساسها وفق نظام وترتيب معين، يتيح لهم الوصول إلى حلول للمشكلات المطروحة أمامهم، الدور الهام في تفوق طلبة الكليات النظرية على طلبة الكليات التطبيقية في سمة الدفء، وفي تفوق طلبة الكليات التطبيقية على طلبة الكليات النظرية في سمات المحاكمة، ومراعاة الأنظمة، والاعتماد على الذات، كما قد تكون ميول الطلبة نحو التنظيم والدقة والاعتماد على الذات والتفكير المنطقي هي ما دفعتهم إلى اختيار التخصص التطبيقي منذ المرحلة الثانوية، يضاف إلى ذلك أنه من الممكن أن يكون لكل من طبيعة تصنيف الكليات إلى تطبيقية ونظرية، كما سبق ذكره، طبيعة العينة من حيث انتماؤها إلى فئة الطلبة المتفوقين، وعدم التمكن من تطبيق البحث على المتفوقين في بعض الكليات بسبب عدم دوامهم، الدور الهام في ظهور النتائج المتعلقة بتفوق طلبة الكليات النظرية على طلبة الكليات التطبيقية في سمة السيطرة.

2. السمات الشخصية والجنس:

نصّت الفرضية الخامسة من البحث على أنه لا **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق تعزى إلى الجنس (الذكور، الإناث).**

بينت نتائج تطبيق اختبار العوامل الستى عشر للشخصية على أن المتوسط في كل سمة من سمات الشخصية لدى كل من الذكور والإناث كان مختلفاً بعض الشيء، ولمعرفة دلالة الفروق في هذه المتوسطات، فقد جرى حساب تحليل التباين وحيد المتغير لمعرفة دلالة الفروق في هذه السمات بحسب متغير الجنس، حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في سمات الدفء، والمحاكمة، والسيطرة، والحيوية، ومراعاة الأنظمة، والجرأة الاجتماعية، والحذر، والشرود، والخصوصية، والترقب، والانفتاح على التغيير، والاعتماد على الذات، والكمالية، والتوتر، وإدارة الانطباع، على حين كانت هذه الفروق واضحة في كل من سمة الاستقرار الانفعالي وسمة الحساسية، وذلك لمصلحة الذكور في سمة الاستقرار الانفعالي ولمصلحة الإناث في سمة الحساسية، حيث بلغت قيمة ف (4.196) لسمة الاستقرار الانفعالي، و(18.467) لسمة السيطرة.

ويبين الجدول رقم (20) هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ف) للفروق بين الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة.

الجدول (20)

الإحصاءات الوصفية وتحليل التباين وحيد المتغير لسمات الشخصية بحسب متغير الجنس

المتغيرات	سمات الشخصية	الذكور			الإناث			نتائج تحليل التباين وحيد المتغير	
		ن	م	ع	ن	م	ع	قيمة (ف)	الدلالة
الجنس	**الدفء**	57	12.2	3.7	82	13.7	3.3	3.35	غير دال
	المحاكمة	57	9.9	2.1	82	9.1	2.3	2.578	غير دال
	الاستقرار الانفعالي	57	11.8	3.5	82	10.1	4.6	4.196	*
	السيطرة	57	14.1	3.1	82	14.0	2.9	0.690	غير دال
	الحيوية	57	10.7	4.0	82	11.6	3.7	2.078	غير دال
	مراعاة الأنظمة	57	14.1	4.0	82	14.3	3.6	0.777	غير دال
	الجرأة الاجتماعية	57	9.9	4.3	82	10.4	5.3	0.066	غير دال
	الحساسية	57	10.2	4.1	82	13.6	4.0	18.467	* *
	الحذر	57	14.7	2.7	82	14.5	2.8	0.400	غير دال
	الشرود	57	9.8	3.6	82	10.4	4.3	0.441	غير دال
	الخصوصية	57	12.3	4.4	82	12.7	4.7	1.193	غير دال
	الترقب	57	13.1	3.4	82	13.4	3.9	0.182	غير دال
	الانفتاح على التغيير	57	18.6	3.7	82	18.8	4.9	0.181	غير دال
	الاعتماد على الذات	57	9.5	4.5	82	9.6	4.2	0.177	غير دال
	الكمالية	57	13.4	4.2	82	13.8	3.6	0.165	غير دال
	التوتر	57	11.7	3.6	82	12.2	3.9	0.212	غير دال
	إدارة الانطباع	57	10.6	4.0	82	12.0	4.4	3.033	غير دال

ن= حجم العينة **ع= الانحراف المعياري** **م= المتوسط**

*** دال عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)** *** * دال عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$)**

وهكذا، وفي ضوء المقارنات الإحصائية نصل إلى نتيجة قبول الفرض الصفري في أجزاء منه ورفضه في أجزاء أخرى، والقول إنه **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في السمات الشخصية، باستثناء سمة الاستقرار الانفعالي لمصلة الذكور، وسمة الحساسية لمصلحة الإناث، ذلك عند مستوى دلالة (0.01) للاستقرار الانفعالي و(0.05) للحساسية.**

بناء على النتائج آنفة الذكر، يتبين أن المتفوقين الذكور أكثر استقراراً عاطفياً، وواقعية، وهدوءاً، وقوة للأنا، ورضى عن طريقة حياتهم، وثقة بالنفس، من الإناث المتفوقات اللواتي يتسمن بأنهن أكثر رهافة في الحس، وتعاطفاً، ورقة في الشعور، وإصداراً للأحكام على أساس الذوق الشخصي والقيم الجمالية.

تتفق النتائج السابقة جزئياً مع ما أشارت إليه دراسة البقاعي (2002) على عينة من طلبة جامعة دمشق، التي بينت وجود فروق بين الذكور والإناث في مجموعة من السمات، من بينها سمة الحساسية لمصلحة الإناث، وسمة الاستقرار الانفعالي لمصلحة الذكور، ودراسة "الأنصاري (1997) على عينة من طلبة جامعة الكويت التي توصلت إلى اتسام الإناث بالخجل والرقة وشدة الحساسية"، (نعيسة، 2000، ص66)، ودراسة "سافيل وبلخهورن (1976) التي بينت اتسام الإناث بأنهن أقل واقعية واستقراراً انفعالياً من الذكور"، (البقاعي، 2002، ص14).

ويمكن تفسير تفوق الذكور على الإناث في سمة الاستقرار الانفعالي وتفوق الإناث على الذكور في سمة الحساسية، بناء على تأثير العوامل البيولوجية والعوامل الاجتماعية التي تسهم في تحديد الأدوار الاجتماعية الخاصة بكل من الذكر والأنثى، فالأنثى مثلاً تميل على نحو عام إلى الحصول على درجات متدنية في سمة الاستقرار الانفعالي أكثر من الذكر، بدءاً من بداية البلوغ، وذلك بسبب حالة عدم الثبات أو عدم التوازن لديها، والتي كثيراً ما ترتبط بالوظيفة الجنسية والتناسلية الخاصة بها، والتي تختلف تماماً عن الذكر، وما يرافق هذه الوظيفة من حمل وولادة وإرضاع وأمومة"، (عز، 1990، ص135)، والضغوط الاجتماعية المفروضة على الأنثى في مجتمعنا بعدّه مجتمعاً ذكورياً قد تجعلها أكثر عرضة لعدم الاستقرار الانفعالي، أما سمة الحساسية فقد "أظهرت التجارب أنه إذا أخبر البالغون بأن المولود الأنثى هو ذكر، فإنهم سيتعاملون معها كأنها صبي كاللعب معها بعنف وتقديم معلومات عن قوة وعدم استسلام هذا المولود، على حين أنهم إذا أخبروا عن المولود نفسه بأنه أنثى فمن الأرجح أن يحملوها بلطف، وأن يشيروا إلى جمالها"، (البقاعي، 2002، ص166)، ومن ثم فإن الأسرة كونها تمثل ثقافة المجتمع العامة في نظرتها إلى الأنثى كزوجة وأم وكرمز للجمال واللطافة والتضحية تفرض أساليب معينة في تنشئتها،

تختلف عن تلك المتّبعة في تنشئة الذكر، حيث تجعلها أكثر حساسية، وكلما كانت الأنثى ضمن هذا المجال فازت بمزيد من العناية والرعاية الانفعالية ما يبقيها ضمن هذا الدور المحدد لها.

3. السمات الشخصية والسنة الدراسية:

نصّت الفرضية السادسة على أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق تعزى إلى السنة الدراسية (الأولى، الثالث).**

للتحقق من هذه الفرضية، جرى تطبيق اختبار العوامل الستة عشر للشخصية على كل من طلبة السنة الجامعية الأولى والثالثة للعام الدراسي 2006- 2007، ويبين الجدول رقم (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين وحيد المتغير لكل سمة من سمات الشخصية، وبحسب متغير السنة الدراسية.

الجدول (21)

الإحصاءات الوصفية ونتائج تحليل التباين وحيد المتغير لأنواع الذكاءات المتعددة بحسب متغير السنة الدراسية

المتغيرات	سمات الشخصية	الأولى			الثالثة			نتائج تحليل التباين وحيد المتغير	
		ن	م	ع	ن	م	ع	قيمة (ف)	الدلالة
السنة الدراسية	**الدفء**	68	13.0	3.5	71	13.2	3.6	0.099	غير دال
	المحاكمة	68	9.3	2.3	71	9.5	2.2	0.068	غير دال
	الاستقرار الانفعالي	68	10.5	4.4	71	11.1	4.1	0.639	غير دال
	السيطرة	68	13.9	2.9	71	14.2	3.1	0.946	غير دال
	الحيوية	68	11.5	3.9	71	11.0	3.8	0.547	غير دال
	مراعاة الأنظمة	68	14.1	3.3	71	14.3	4.1	0.697	غير دال
	الجرأة الاجتماعية	68	10.3	4.8	71	10.1	5.1	0.019	غير دال
	الحساسية	68	12.3	4.6	71	12.1	4.1	0.003	غير دال
	الحذر	68	15.0	2.7	71	14.3	2.8	1.264	غير دال
	الشرود	68	10.3	3.9	71	10.1	4.3	0.024	غير دال
	الخصوصية	68	13.1	4.6	71	12.0	4.5	0.064	غير دال
	الترقب	68	13.7	3.8	71	12.9	3.7	0.657	غير دال
	الانفتاح على التغيير	68	18.6	4.4	71	18.8	4.5	0.295	غير دال
	الاعتماد على الذات	68	9.9	4.4	71	9.2	4.2	0.807	غير دال
	الكمالية	68	13.4	4.1	71	13.9	3.7	0.116	غير دال
	التوتر	68	12.0	3.8	71	12.0	3.8	0.059	غير دال
	إدارة الانطباع	68	11.5	3.9	71	11.3	4.6	0.068	غير دال

ن= حجم العينة **ع= الانحراف المعياري** **م= المتوسط**

*** دال عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$)** *** * دال عند مستوى دلالة ($0.01 \geq \alpha$)**

يتبين من الجدول أعلاه أن متوسطات السمات الشخصية لدى كل من طلبة السنة الأولى والثالثة كانت متقاربة، حيث بلغ متوسط سمة الدفء (13.2) في السنة الثالثة، وهو أعلى بقليل من متوسطها في السنة الأولى الذي بلغ مقداره (13.0)، وبلغ متوسط سمة المحاكمة في السنة الثالثة (9.5)، وهو أعلى قليلاً من متوسطها في السنة الأولى الذي بلغ مقداره (9.3)، وبلغ متوسط سمة الاستقرار الانفعالي في السنة الثالثة (11.1)، وهو أعلى بقليل من متوسطها في السنة الأولى الذي بلغ مقداره (10.5)، وبلغ متوسط سمة السيطرة في السنة الثالثة (14.2)، وهو أعلى قليلاً من متوسطها في السنة الأولى الذي بلغ مقداره (13.9)، وبلغ متوسط مراعاة الأنظمة في السنة الثالثة (14.3)، وهو أعلى قليلاً من متوسطها في السنة الأولى الذي بلغ مقداره (14.1)، وبلغ متوسط الانفتاح على التغيير في السنة الثالثة (18.8)، وهو أعلى قليلاً من متوسطها في السنة الأولى الذي بلغ مفداره (18.6)، وبلغ متوسط سمة الكمالية في السنة الثالثة (13.9)، وهو أعلى قليلاً من متوسطها في السنة الأولى الذي بلغ مقداره (13.4)، وكذلك الحال في باقي السمات، فقد جاءت هذه المتوسطات متقاربة إلا في سمة التوتر التي كان متوسطاها في السنة الأولى والثالثة هو نفسه ومساوياً لــ (12.0).

ولمعرفة دلالات الفروق في هذه الذكاءات، فقد جرى حساب تحليل التباين وحيد المتغير لكل سمة من سمات الشخصية، حيث بينت النتائج عدم وجود فروق بين طلبة السنة الأولى والسنة الثالثة في السمات الشخصية كلها.

وهكذا، وفي ضوء المقارنات الإحصائية نصل إلى نتيجة قبول الفرض الصفري، والقول إنه **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلبة السنة الأولى والسنة الثالثة في الذكاءات المتعددة بحسب السنة الدراسية.**
ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى تشابه الثقافة الاجتماعية وتشابه الخبرات التي يمر بها الطلبة ، حيث يمكن أن يكون للتشابه في الخبرات الثقافية والاجتماعية التي يمر بها الطلبة في كل من السنة الأولى والسنة الثالثة أهمية في تقليص الفروق بينهم في سمات الشخصية.
كما يمكن تفسير هذه النتيجة بوساطة ما جرى ذكره آنفاً عن انتماء الطلبة أفراد عينة البحث الحالي إلى المرحلة النمائية نفسها، وهي المرحلة الخامسة التي أشار إليها إريكسون في حديثه عن مراحل تطور الأنا، ما قد يجعلهم متشابهين نمائياً ويسهم في تشابه سماتهم الشخصية، يضاف إلى ذلك أنه قد يكون للتداخل في أعمار الطلبة في كل من السنة الأولى والسنة الثالثة وللتقارب في مستواهم الدراسي أثر هام في عدم وجود فروق دالة إحصائياً بينهم في معظم سمات الشخصية.

وانطلاقاً من سعي البحث الحالي إلى الكشف عن أكثر سمات الشخصية انتشاراً لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق فقد جرى بسبب اختلاف عدد البنود المتعلقة بكل سمة من سمات الشخصية إرجاع جميع القيم الخام التي حصل عليها أفراد كل مجموعة من المجموعات الست الكليات التطبيقية، والكليات النظرية،

والذكور، والإناث، والسنة الأولى، والسنة الثالثة في كل سمة من سمات الشخصية إلى نسبة مئوية، حيث نحصل على متوسطات جديدة تمكننا من ترتيب سمات الشخصية ترتيباً تنازلياً لكل مجموعة من المجموعات الست كل على حدة، والجدول (22) يوضح متوسطات سمات الشخصية وترتيبها لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق لكل متغير من متغيرات الدراسة التخصص الدراسي، والجنس، والسنة الدراسية.

الجدول (22)

ترتيب سمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق بحسب متغيرات التخصص الدراسي، والجنس، والسنة الدراسية.

متغيرات البحث / سمات الشخصية	التخصص الدراسي				الجنس				السنة الدراسية			
	كليات تطبيقية		كليات نظرية		ذكور		إناث		سنة أولى		سنة ثالثة	
	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب
الحذر	73.6	1	72.5	2	73.7	1	72.6	1	74.9	1	71.3	1
الانفتاح على التغير	69.7	2	64.7	6	66.9	4	67.7	4	66.9	5	67.8	4
السيطرة	67.8	3	72.9	1	70.5	2	70.0	2	69.3	2	71.1	2
الكمالية	67.0	4	69.8	3	67.2	3	69.1	3	67.2	4	69.4	3
مراعاة الأنظمة	66.6	5	60.9	7	63.4	6	64.3	6	63.7	7	64.1	6
الترقب	65.1	6	68.1	4	65.5	5	67.2	5	68.4	3	64.7	5
الخصوصية	65.0	7	60.5	8	61.6	7	63.7	7	65.6	6	60.2	7
الاستقرار الانفعالي	57.1	8	50.4	13	58.9	8	50.4	14	52.4	11	55.4	9
الحيوية	54.1	9	58.7	9	53.5	10	58.2	10	57.6	9	55.0	10
الاعتماد على الذات	52.3	10	42.6	16	47.5	13	47.8	15	49.6	14	45.9	15
الدفء	52.0	11	66.7	5	55.1	9	61.7	8	58.6	8	59.4	8
الحساسية	51.9	12	58.2	10	46.0	14	61.0	9	55.5	10	54.3	11
التوتر	48.8	13	52.1	12	49.1	12	51.2	12	50.5	13	50.2	13
الجرأة الاجتماعية	48.4	14	53.9	11	49.6	11	52.0	11	51.4	12	50.6	12
إدارة الانطباع	48.3	15	47.5	14	44.7	15	50.2	13	48.4	15	47.5	14
الشرود	45.4	16	46.2	15	44.1	16	46.9	16	46.1	16	45.4	16
المحاكمة	32.6	17	29.6	17	32.8	17	30.1	17	30.8	17	31.5	17

يتبين من هذا الجدول أن **سمة الحذر** قد حازت الترتيب الأول لدى الطلبة المتفوقين في الكليات **التطبيقية**، ويليها كل من **سمات الانفتاح على التغيير، السيطرة، الكمالية**، مراعاة الأنظمة، الترقب، الخصوصية، الاستقرار الانفعالي، الحيوية، الاعتماد على الذات، الدفء، الحساسية، التوتر، الجرأة

الاجتماعية، إدارة الانطباع، الشرود، التوتر، المحاكمة، أما لدى الطلبة المتفوقين في الكليات **النظرية** فقد حازت سمة **السيطرة** الترتيب الأول، ويليها كل من سمات **الحذر، الكمالية، الترقب**، الدفء، الانفتاح على التغيير، مراعاة الأنظمة، الخصوصية، الحيوية، الحساسية، الجرأة الاجتماعية، التوتر، الاستقرار الانفعالي، إدارة الانطباع، الشرود، الاعتماد على الذات، المحاكمة، وأن هناك اتفاقاً في ترتيب سمة الحيوية وسمة المحاكمة لدى طلبة كل من الكليات التطبيقية والكليات النظرية، حيث حازت سمة الحيوية الترتيب التاسع وحازت سمة المحاكمة الترتيب السابع عشر لكل منهم، كما يتضح من الجدول أعلاه أن هناك اتفاقاً في بعض سمات الشخصية المسيطرة لدى الطلبة المتفوقين في كل من الكليات التطبيقية والكليات النظرية وهي سمات **الحذر، والسيطرة، والكمالية**، على حين هناك اختلاف في بعضها الآخر، وهي سمات الانفتاح على التغيير، ومراعاة الأنظمة، والترقب، والدفء التي احتلت المراتب الثانية، والخامسة، والسادسة، والحادية عشرة على التوالي لدى طلبة الكليات التطبيقية، والمراتب السادسة، والسابعة، والرابعة، والخامسة على التوالي لدى طلبة الكليات النظرية.

أما فيما يتعلق **بمتغير الجنس**، يتبين من الجدول أعلاه أن **سمة الحذر** قد حازت الترتيب الأول لدى الطلبة المتفوقين من الجنسين **(الذكور والإناث)**، ويليها لدى الذكور كل من سمات السيطرة، الكمالية، الانفتاح على التغيير، الترقب، مراعاة الأنظمة، الخصوصية، الاستقرار الانفعالي، الدفء، الحيوية، الجرأة الاجتماعية، التوتر، الاعتماد على الذات، الحساسية، إدارة الانطباع، الشرود، المحاكمة، أما لدى الإناث فيلي سمة الحذر كل من سمات السيطرة، الكمالية، الانفتاح على التغيير، الترقب، مراعاة الأنظمة، الخصوصية، الدفء، الحساسية، الحيوية، الجرأة الاجتماعية، التوتر، إدارة الانطباع، الاستقرار الانفعالي، الاعتماد على الذات، الشرود، المحاكمة، وأن هناك اتفاقاً في ترتيب سمات الحذر، والسيطرة، والكمالية، والانفتاح على التغيير، والترقب، ومراعاة الأنظمة، والخصوصية، والحيوية، والتوتر، والجرأة الاجتماعية، والشرود، والمحاكمة، حيث حازت هذه السمات الترتيب الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس، والسادس، والسابع، والعاشر، والثاني عشر، والحادي عشر، والسادس عشر، والسابع عشر على التوالي لدى كل من الذكور والإناث، كما يتبين من الجدول المذكور أن هناك اتفاقاً في سمات الشخصية المسيطرة لدى الطلبة المتفوقين من الجنسين (الذكور والإناث)، وهذه السمات هي الحذر، والسيطرة، والكمالية، والانفتاح على التغيير، والترقب.

وفيما يتعلق بمتغير **السنة الدراسية**، يتضح من الجدول أعلاه أن سمة **الحذر** قد حازت الترتيب الأول لدى الطلبة المتفوقين في كل من السنة الأولى والسنة الثالثة، ويليها لدى الطلبة المتفوقين في السنة الأولى كل من سمات **السيطرة، الترقب، الكمالية**، الانفتاح على التغيير، الخصوصية، مراعاة الأنظمة، الدفء،

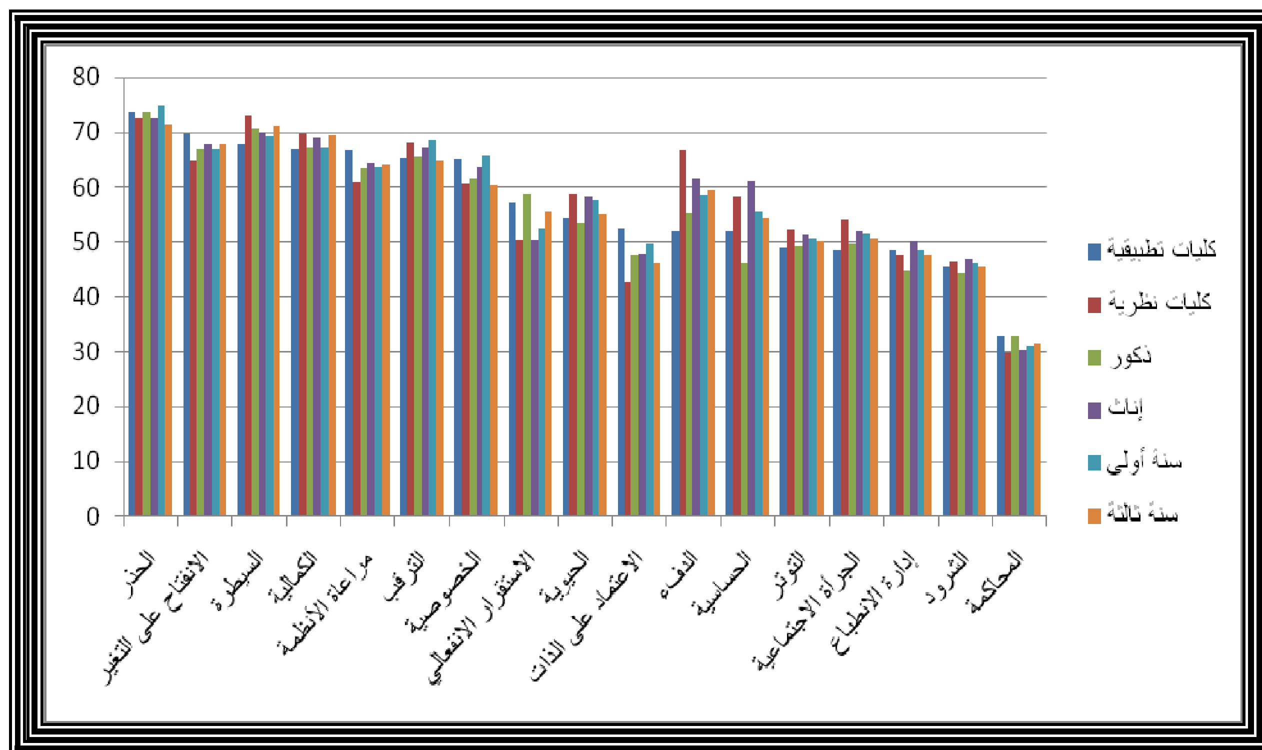
الحيوية، الحساسية، الاستقرار الانفعالي، الجرأة الاجتماعية، التوتر، الاعتماد على الذات، إدارة الانطباع، الشرود، المحاكمة، أما لدى الطلبة المتفوقين في السنة الثالثة فيلي سمة الحذر كل من سمات **السيطرة، الكمالية، الانفتاح على التغيير**، الترقب، مراعاة الأنظمة، الخصوصية، الدفء، الاستقرار الانفعالي، الحيوية، الحساسية، الجرأة الاجتماعية، التوتر، إدارة الانطباع، الاعتماد على الذات، الشرود، المحاكمة، كما يتبين أن هناك اتفاقاً في ترتيب سمات الحذر، والسيطرة، والدفء، والجرأة الاجتماعية، والتوتر، والشرود، والمحاكمة، حيث حازت هذه السمات الترتيب الأول، والثاني، والثامن، والثاني عشر، والثالث عشر، والسادس عشر، والسابع عشر على التوالي لدى كل من طلبة السنة الأولى والثالثة، ويتضح أيضاً أن هناك اتفاقاً في السمات الشخصية المسيطرة لدى الطلبة المتفوقين في كل من السنة الأولى والسنة الثالثة، وهذه السمات هي الحذر، والسيطرة، والكمالية، والترقب، والانفتاح على التغيير.

بناء على ما تقدم، يتبين لنا أن من أهم سمات المتفوقين في جامعة دمشق الثقة بالنفس، والاستقلالية، والاكتفاء الذاتي، والمثابرة، والقدرة على قيادة الجماعة، والامتثال للقواعد، وحب عال للاستطلاع وعمل الأشياء والتجارب بطرائق مختلفة، وتركيب الأفكار والأشياء بطريقة غير عادية، والملل من الواجبات والأعمال الروتينية، والقدرة العالية على التنظيم والتخطيط، والقدرة على إقناع الآخرين، والدقة والانضباط، والإتقان في العمل، وضبط النفس، والقلق، والترقب، والتحرر الفكري، وحب التنافس، والزعامة، والتوجس، كما يتبين لنا أن أهم السمات الشخصية في الكليات التطبيقية هي سمات الترقب، والتنظيم والتخطيط، والثقة بالنفس، والقدرة على القيادة، وحب التجريب، وأن أهمها في الكليات النظرية هي سمات حب عمل الأشياء والتجارب بطرائق مختلفة بعيدة عن الروتين، التنظيم، وضبط النفس، والقلق، وتأنيب الضمير، أما أهم سمات الذكور والإناث فكانت الثقة بالنفس، والملل من الروتين، والتوجه نحو التجريب، والتنظيم، والتخطيط، والدقة في عمل الأشياء، والقلق، والتصلب، على حين كانت أهم السمات الشخصية لدى طلبة السنة الأولى والسنة الثالثة هي سمات الثقة بالنفس، والاستقلالية، والقدرة على قيادة الجماعة، وضبط النفس، وعمل الأشياء بدقة، والقلق، والتصلب.

ويبين الشكل (7) واقع سمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق بحسب التخصص، والجنس، والسنة الدراسية

الشكل (7)

واقع سمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق بحسب التخصص، والجنس، والسنة الدراسية



وتتفق النتائج السابقة جزئياً مع نتائج دراسة كل من "كاتل ودريفدال (Cattell., & Drevedal, 1955)، وهامر (Hamer, 1956)، وتشامبرز (Chambers, 1964)، وكاتل وبوتشر وكروس (1967)، وكاتل وبوتشر (1968)، وشيفر (Csheffer, 1969)، وسنج (Singh, 1987)، وكوندو (Kundu, 1987)، وصبحي (1976)، والشخص (1978)، والقريطي (1981)، وخير الله (1981)، ومعوض (1983)، والسلطاني (1984)"، (السيد،1971، ص ص257-267)، (عيسى، 1993، ص ص 236-237)، (الجهني، 1997، ص ص73-74)، (القذافي، 1996، ص ص100-101)، والجنادي (1997) والتي بينت جميعها تميز المبدعين والمتفوقين بسمات السيطرة، والتغيير والتماس الجدة، ورفض التقاليد، كما تتفق هذه النتائج مع جزء من نتائج دراسة نيونستر (Neumeister, 2003) التي بينت اتسام الطلبة المتفوقين في المرحلة الجامعية بسمة الكمالية.

ويمكن تفسير النتائج السابقة والمتعلقة بحصول كل أو بعض سمات السيطرة، والحذر، والكمالية، والترقب، والانفتاح على التغيير على مراتب متقدمة لدى الطلبة المتفوقين في المجموعات الست بالأفكار التالية:

1. اختلاف معدلات نموهم العقلي والانفعالي والجسمي والاجتماعي (النمو غير المتزامن) عن غيرهم من رفاقهم العاديين، وإدراكهم لهذا الاختلاف ما قد يسهم في زيادة ثقتهم بأنفسهم وبقدرتهم على الاستيعاب السريع للمهارات الأساسية في المعرفة، وعلى اتخاذ القرارات الحكيمة على نحو يفوق أقرانهم، ومن ثم اتسامهم بسمة السيطرة.
2. تبلور أهداف المتفوقين في المرحلة الجامعية نحو إكمال دراستهم العليا والتخصص بمجال معين، سواء داخل البلاد أم خارجها، ما قد يسهم في سعيهم إلى المحافظة على مستواهم الأكاديمي، ومن ثم القلق والخشية من أي شيء قد يعوق هذا التفوق، ويحول دون تحقيق ما يصبون إليه، وهو ما قد يؤدي إلى اتسامهم بالترقب، وتأكيد الذات، والتنظيم، والتنافس.
3. "انطلاقاً مما أشار إليه كل من محمود منسي وعادل البنا (2002) من اتسام المتفوقين من جميع المراحل التعليمية بسمتي الأصالة والطلاقة الفكرية"، (القريطي، 2005، ص134)، فإنه يمكن القول إن المتفوقين قد يجدون في كل ما هو اعتيادي تهديداً لقدراتهم التي تميزهم من غيرهم وسبيلاً إلى جمودهم، وتأطير فكرهم في نسق معين يفقدهم تميزهم وتقبلهم لذواتهم، وهو ما قد يسهم في اتسامهم بالانفتاح على التغيير وذلك نتيجة رفض كل ما من شأنه أن يحد من قدراتهم ومن دوافعهم نحو المعرفة والحقيقة بمختلف الطرائق الممكنة من دون الخروج على القواعد والمعايير الأخلاقية في فعل ما يريدون.
4. قد يعود اتسام المتفوقين بسمة الكمالية إلى افتقارهم خبرة الفشل نتيجة نجاحهم المستمر في كل المراحل الدراسية التي مروا بها، ومن ثم تكوينهم مفاهيم خاطئة عن النجاح والفشل، كما قد يكون للضغوط التي يمارسها الآباء والمؤسسات التربوية على أبنائهم بسبب تبنيهم توقعات عالية أو مبالغاً فيها لإنجازهم وتأكيدهم تحقيق أبنائهم لتلك التوقعات دور هام في اتسام أبنائهم بهذه السمة.
5. قد يكون إدراك المتفوقين في المرحلة الجامعية لتميزهم من الآخرين سبباً في قلقهم من سعي الآخرين للتعامل معهم بغرض أخذ الأفضل منهم، ما يدفعهم إلى الابتعاد عن الآخرين والحذر منهم.

رابعاً ــ العلاقة بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق:

نصّت الفرضية السابعة من البحث على أنه **لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق على مقياس ميداس للذكاءات المتعددة ودرجاتهم على اختبار العوامل الستة عشر للشخصية.**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية فقد جرى حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد كل مجموعة من المجموعات الكليات التطبيقية، والكليات النظرية، والذكور، والإناث، والسنة الأولى، والسنة الثالثة على مقياس ميداس للذكاءات المتعددة ودرجاتهم على اختبار العوامل الستة عشر للشخصية، كما جرى حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة كلها على مقياس ميداس للذكاءات المتعددة ودرجاتهم على اختبار العوامل الستة عشر للشخصية، وقد جاءت النتائج كما هي في الجداول (23)، و(24)، و(25)، و(26).

الجدول (23)

معاملات ارتباط بيرسون بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في الكليات التطبيقية (ن=73) والكليات النظرية (ن=66) في جامعة دمشق.

ذكاءات / سمات	الموسيقي		الجسمي		الرياضي		المكاني		اللغوي		الاجتماعي		الشخصي		الطبيعي	
	الكليات التطبيقية	الكليات النظرية	الكليات التطبيقية	الكليات النظرية	الكليات التطبيقية	الكليات النظرية	الكليات التطبيقية	الكليات النظرية	الكليات التطبيقية	الكليات النظرية	الكليات التطبيقية	الكليات النظرية	الكليات التطبيقية	الكليات النظرية	الكليات التطبيقية	الكليات النظرية
الدفء	0.046	0.012	-0.042	0.125	-0.312**	0.125	-0.127	0.035	0.153	0.153	0.238*	0.263*	-0.113	0.145	-0.192	-0.042
المحاكمة	-0.127	0.072	-0.15	0.09	0.091	0.121	0.116	-0.018	0.139	0.191	0.068	0.056	0.039	0.046	0.027	-0.092
الاستقرار الانفعالي	0.02	0.14	0.032	0.022	0.099	0.136	0.066	0.239	0.228	0.297*	0.083	0.282*	0.203	0.283*	0.032	0.058
السيطرة	-0.127	0.061	-0.033	0.091	-0.032	0.194	-0.001	0.225	0.064	0.204	0.094	0.175	-0.086	0.149	-0.099	0.033
الحيوية	0.055	0.025	0.173	0.02	0.011	-0.156	0.075	-0.155	0.001	-0.004	0.189	0.028	0.203	-0.126	-0.087	-0.049
مراعاة الأنظمة	-0.105	-0.083	-0.187	0.004	0.045	0.083	-0.103	0.075	-0.026	0.059	-0.063	0.178	-0.145	0.172	-0.02	-0.135
الجرأة الاجتماعية	0.014	0.218	0.233*	0.253*	0.256*	0.193	0.253*	0.242*	0.224	0.301*	0.333**	0.341**	0.237*	0.419**	0.062	0.026
الحساسية	0.269*	0.08	0.114	0.038	-0.069	0.069	-0.033	-0.032	-0.013	0.116	0.036	0.04	-0.04	0.006	-0.038	0.04
الحذر	-0.269*	0.255*	-0.174	0.19	-0.047	0.218	-0.034	0.142	-0.153	0.155	-0.032	0.116	-0.104	0.072	-0.138	0.2
الشرود	0.011	-0.087	-0.109	-0.149	-0.026	-0.181	-0.153	-0.238	-0.116	-0.221	-0.174	-0.321**	-0.188	-0.248*	-0.186	-0.064
الخصوصية	-0.06	-0.303*	0.076	-0.305*	0.095	-0.284*	0.027	-0.208	0.182	-0.147	0.006	-0.273*	0.143	-0.14	0.142	-0.136
الترقب	0.012	0.021	-0.157	-0.028	-0.024	-0.038	-0.078	-0.137	-0.143	-0.077	-0.107	-0.205	-0.21	-0.215	-0.129	0.064
الانفتاح على التغيير	0.092	0.222	0.063	0.145	0.085	0.268*	0.252*	0.013	0.128	0.152	0.189	0.092	0.107	0.104	0.011	0.014
الاعتماد على الذات	-0.06	-0.036	-0.01	-0.124	0.029	-0.221	0.019	-0.204	0.059	-0.292*	-0.21	-0.336**	-0.03	-0.24	0.117	-0.098
الكمالية	0.134	0.234	0.145	0.026	-0.088	0.037	0.075	0.082	0.043	0.137	0.211	0.052	0.046	0.17	-0.044	0.092
التوتر	-0.155	-0.235	0.05	-0.183	0.064	-0.032	-0.067	-0.17	-0.145	-0.141	-0.214	-0.179	-0.131	-0.221	-0.06	-0.167
إدارة الانطباع	0.157	0.182	-0.052	0.209	-0.114	0.335**	0.067	0.294*	-0.037	0.334**	-0.061	0.321**	-0.063	0.396**	0.037	0.167

* دال عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)   ** دال عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

الجدول (24)

معاملات ارتباط بيرسون بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية لدى الطلاب الذكور المتفوقين (ن=57) والطالبات الإناث المتفوقات (ن=82) في جامعة دمشق.

ذكاءات / سمات	الموسيقي		الجسمي		الرياضي		المكاني		اللغوي		الاجتماعي		الشخصي		الطبيعي	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
الدفء	0.151	-0.184	0.022	-0.040	-0.245	-0.132	-0.064	-0.120	0.108	0.212	0.287*	0.111	-0.064	-0.021	-0.109	-0.088
المحاكمة	0.034	-0.004	0.129	-0.052	0.382**	-0.028	0.126	-0.002	0.214	0.117	0.085	0.068	0.106	0.008	0.055	-0.118
الاستقرار الانفعالي	0.293*	0.002	0.207	-0.031	0.169	0.091	0.115	0.179	0.327*	0.224*	0.296*	0.153	0.403**	0.151	0.153	-0.049
السيطرة	-0.020	-0.076	0.083	-0.032	-0.016	0.060	0.189	-0.027	0.412**	-0.043	0.265*	-0.003	0.096	-0.080	0.045	-0.112
الحيوية	0.337*	-0.244*	0.185	0.016	-0.223	0.029	-0.077	0.018	-0.002	0.009	0.161	0.045	-0.074	0.128	-0.146	0.009
مراعاة الأنظمة	-0.227	0.057	-0.140	-0.013	0.181	0.070	0.029	-0.011	0.071	-0.048	0.108	0.034	0.130	0.013	-0.106	-0.038
الجرأة الاجتماعية	0.185	0.047	0.279*	0.202	0.130	0.239*	0.362**	0.158	0.375**	0.211	0.558**	0.179	0.347**	0.306**	0.159	-0.015
الحساسية	0.172	0.140	-0.079	0.148	-0.311*	0.262*	-0.155	0.117	0.022	0.070	-0.118	0.146	-0.104	0.138	-0.027	0.058
الحذر	0.198	-0.161	0.141	-0.046	0.143	0.052	0.176	-0.055	0.241	-0.157	0.220	-0.094	0.036	-0.044	0.084	-0.065
الشرود	-0.157	0.031	-0.141	-0.126	-0.139	-0.064	-0.225	-0.163	-0.325*	-0.082	-0.463**	-0.109	-0.331*	-0.132	-0.244	-0.060
الخصوصية	-0.175	-0.164	0.043	-0.196	0.180	-0.184	0.123	-0.205	0.116	-0.048	-0.082	-0.174	0.283*	-0.151	0.096	-0.020
الترقب	0.027	-0.008	-0.073	-0.099	-0.045	-0.042	-0.069	-0.149	-0.019	-0.148	-0.139	-0.193	-0.140	-0.273*	-0.073	-0.006
الانفتاح على التغيير	0.091	0.227*	0.130	0.123	0.288*	0.200	0.279*	0.079	0.224	0.078	0.243	0.079	0.323*	0.044	0.218	-0.114
الاعتماد على الذات	-0.217	0.138	-0.042	-0.036	-0.127	0.048	-0.133	0.042	-0.095	-0.129	-0.369**	-0.140	-0.125	-0.043	-0.057	0.101
الكمالية	0.309*	0.045	0.351**	-0.121	0.092	-0.124	0.217	-0.069	0.308*	-0.069	0.312*	-0.066	0.287*	-0.050	0.179	-0.132
التوتر	-0.244	-0.126	-0.154	-0.151	0.023	-0.008	-0.097	-0.141	-0.080	-0.169	-0.140	-0.252*	-0.276*	-0.121	-0.142	-0.064
إدارة الانطباع	0.037	0.275*	-0.111	0.176	0.088	0.202	0.065	0.308**	0.056	0.204	0.026	0.240*	0.193	0.258*	0.090	0.114

* دال عند مستوى دلالة (0.05 ≥ α)   ** دال عند مستوى دلالة (0.01 ≥ α)

الجدول (25)

معاملات ارتباط بيرسون بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في السنة الأولى (ن=68) والطلبة المتفوقين في السنة الثالثة (ن=71) في جامعة دمشق.

ذكاءات / سمات	الموسيقي		الجسمي		الرياضي		المكاني		اللغوي		الاجتماعي		الشخصي		الطبيعي	
	سنة أولى	سنة ثالثة	سنة أولى	سنة ثالثة	سنة أولى	سنة ثالثة	سنة أولى	سنة ثالثة	سنة أولى	سنة ثالثة	سنة أولى	سنة ثالثة	سنة أولى	سنة ثالثة	سنة أولى	سنة ثالثة
الدفء	-0.058	0.024	0.050	-0.084	-0.272*	-0.153	-0.064	-0.172	0.234	0.100	0.165	0.223	-0.034	-0.126	-0.015	-0.195
المحاكمة	-0.008	0.012	0.074	-0.058	0.187	0.120	0.165	-0.027	0.110	0.179	0.053	0.081	0.030	0.139	0.101	-0.160
الاستقرار الانفعالي	0.099	0.091	-0.007	0.091	0.085	0.233	0.183	0.149	0.167	0.328**	0.135	0.251*	0.224	0.322**	0.135	-0.052
السيطرة	-0.049	-0.056	0.177	-0.150	0.209	-0.151	0.291*	-0.136	0.222	0.057	0.294*	-0.035	0.113	-0.093	0.087	-0.145
الحيوية	0.139	-0.084	0.103	0.065	-0.047	-0.147	-0.014	-0.066	-0.034	0.068	0.129	0.086	-0.055	0.075	-0.139	-0.009
مراعاة الأنظمة	-0.121	-0.039	-0.033	-0.091	-0.059	0.255*	-0.016	0.023	0.106	-0.090	-0.045	0.161	-0.021	0.121	0.056	-0.170
الجرأة الاجتماعية	0.101	0.105	0.146	0.310**	0.152	0.225	0.268*	0.192	0.256*	0.288*	0.330**	0.330**	0.262*	0.335**	0.117	-0.016
الحساسية	0.228	0.091	0.168	-0.068	0.006	-0.109	0.003	-0.120	0.031	0.095	0.072	-0.013	0.004	-0.106	-0.002	-0.012
الحذر	0.173	-0.180	0.164	-0.104	0.206	-0.019	0.137	-0.021	0.065	-0.050	0.143	-0.024	-0.031	0.020	-0.049	0.030
الشرود	-0.016	-0.059	-0.094	-0.164	-0.001	-0.207	-0.162	-0.223	-0.132	-0.195	-0.111	-0.371**	-0.063	-0.351**	-0.091	-0.177
الخصوصية	-0.134	-0.195	-0.143	-0.064	-0.109	-0.001	-0.134	0.019	0.043	0.009	-0.197	-0.049	-0.108	0.133	-0.053	0.088
الترقب	0.089	-0.071	0.041	-0.220	0.018	-0.125	-0.055	-0.180	-0.041	-0.146	0.011	-0.331**	-0.089	-0.358**	-0.023	-0.062
الانفتاح على التغيير	0.199	0.149	0.109	0.139	0.351**	0.069	0.261*	0.030	0.187	0.058	0.283*	-0.002	0.117	0.151	0.136	-0.110
الاعتماد على الذات	-0.067	0.025	-0.072	0.007	0.045	-0.095	-0.080	0.009	-0.215	0.014	-0.351**	-0.134	-0.144	-0.016	-0.059	0.107
الكمالية	0.212	0.127	0.065	0.076	-0.013	-0.086	0.037	0.097	0.128	0.042	0.039	0.210	0.041	0.151	0.032	0.002
التوتر	-0.157	-0.187	-0.084	-0.223	0.135	-0.174	-0.009	-0.254*	-0.109	-0.161	-0.173	-0.224	-0.109	-0.274*	-0.146	-0.056
إدارة الانطباع	0.222	0.148	0.174	-0.010	0.120	0.127	0.221	0.145	0.273*	0.049	0.143	0.155	0.132	0.239*	0.181	0.017

* دال عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$)   ** دال عند مستوى دلالة ($0.01 \geq \alpha$)

الجدول (26)

معاملات ارتباط بيرسون بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق (ن=139).

السمات الشخصية / الذكاءات المتعددة	الدفء	المحاكمة	الاستقرار الانفعالي	السيطرة	الحيوية	مراعاة الأنظمة	الجرأة الاجتماعية	الحساسية	الحذر	الشرود	الخصوصية	الترقب	الانفتاح على التغيير	الاعتماد على الذات	الكمالية	التوتر	إدارة الانطباع
موسيقي	-0.02	0.00	0.10	-0.05	0.03	-0.07	0.10	0.16	-0.01	-0.04	-0.17*	0.01	0.17*	-0.02	0.17*	-0.17*	0.18*
جسمي	-0.02	0.01	0.04	0.01	0.08	-0.06	0.23**	0.06	0.02	-0.13	-0.11	-0.09	0.12	-0.04	0.07	-0.15	0.07
رياضي	-0.21**	0.16	0.15	0.03	-0.10	0.11	0.19*	-0.05	0.09	-0.10	-0.06	-0.05	0.22**	-0.02	-0.04	-0.01	0.12
مكاني	-0.12	0.07	0.17*	0.08	-0.04	0.01	0.23**	-0.05	0.05	-0.19*	-0.06	-0.12	0.15	-0.04	0.07	-0.13	0.18*
لغوي	0.17*	0.15	0.25**	0.14	0.01	0.00	0.27**	0.06	0.00	-0.16*	0.02	-0.10	0.13	-0.11	0.09	-0.13	0.15
اجتماعي	0.20*	0.07	0.20*	0.13	0.10	0.07	0.33**	0.03	0.05	-0.25**	-0.13	-0.17*	0.14	-0.25**	0.12	-0.20*	0.15
شخصي	-0.08	0.08	0.27**	0.00	0.01	0.06	0.30**	-0.05	0.00	-0.22**	0.02	-0.22**	0.13	-0.08	0.09	-0.19*	0.19*
طبيعي	-0.11	-0.03	0.04	-0.04	-0.07	-0.07	0.05	0.00	0.00	-0.13	0.03	-0.04	0.01	0.03	0.01	-0.10	0.09

* دال عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$)   ** دال عند مستوى دلالة ($0.01 \geq \alpha$)

يتضح من الجدول (23) ما يلي:

1. العلاقة بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في كل من:

a) الكليات التطبيقية:

1. تتنوع العلاقات الارتباطية لدى الطلبة المتفوقين في الكليات التطبيقية بين علاقات ارتباطية طردية وعلاقات ارتباطية عكسية.

2. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة المتفوقين في الكليات التطبيقية على بعض الذكاءات المتعددة ودرجاتهم على بعض سمات الشخصية، وإن أكثر الذكاءات المتعددة ارتباطاً بسمات الشخصية مرتبة بحسب عدد ارتباطاتها الدالة هي:

- أظهر الذكاء الموسيقي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة الحساسية، والسالب بسمة الحذر، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).
- أظهر الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة الجرأة الاجتماعية، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما أظهر الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمة الدفء، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).
- أظهر الذكاء الاجتماعي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الجرأة الاجتماعية والدفء، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمة الجرأة الاجتماعية، وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمة الدفء.
- أظهر الذكاء المكاني ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الجرأة الاجتماعية والانفتاح على التغيير، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)
- أظهر الذكاءان الجسمي والشخصي ارتباطهما الموجب الدال إحصائياً بسمة الجرأة الاجتماعية، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكاء اللغوي والذكاء الطبيعي، وسمات الشخصية الست عشرة.

b) **الكليات النظرية:**

1. تتنوع العلاقات الارتباطية لدى الطلبة المتفوقين في الكليات النظرية بين علاقات ارتباطية طردية وعلاقات ارتباطية عكسية.

2. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة المتفوقين في الكليات النظرية على بعض الذكاءات المتعددة ودرجاتهم على بعض سمات الشخصية، وإن أكثر الذكاءات المتعددة ارتباطاً بسمات الشخصية مرتبة بحسب عدد ارتباطاتها الدالة هي:

- أظهر الذكاء الاجتماعي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الدفء، والاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وإدارة الانطباع، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمتي الدفء والاستقرار الانفعالي، وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمتي الجرأة الاجتماعية وإدارة الانطباع، كما أظهر الذكاء الاجتماعي ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمات الشرود، والخصوصية، والاعتماد على الذات، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمة الخصوصية، وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمتي الشرود والاعتماد على الذات.
- أظهر الذكاء الشخصي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وإدارة الانطباع، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمة الاستقرار الانفعالي، وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمتي الجرأة الاجتماعية وإدارة الانطباع، كما أظهر الذكاء الشخصي ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمة الشرود، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).
- أظهر الذكاء اللغوي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وإدارة الانطباع، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمتي الاستقرار الانفعالي والجرأة الاجتماعية، وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمة إدارة الانطباع، كما أظهر الذكاء اللغوي ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمة الاعتماد على الذات، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).
- أظهر الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الانفتاح على التغيير وإدارة الانطباع، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمة الانفتاح على التغيير، وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمة إدارة الانطباع، كما أظهر الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمة الخصوصية، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).
- أظهر الذكاء المكاني ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الجرأة الاجتماعية وإدارة الانطباع، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

- أظهر الذكاء الجسمي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة الجرأة الاجتماعية، والسالب بسمة الخصوصية، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).
- أظهر الذكاء الموسيقي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة الحذر، والسالب بسمة الخصوصية، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الطبيعي، وسمات الشخصية الست عشرة.

يتبين مما جرى ذكره آنفاً، أن هناك سمات شخصية معينة تترافق مع أنواع محددة من الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في الكليات التطبيقية، حيث بينت النتائج السابقة أن الذكاء الشخصي يترافق مع سمات رقة الشعور، والتعاطف، والحساسية، الابتعاد عن الذاتية، والثقة بالآخرين وبحسن نواياهم، وأن الذكاء المنطقي الرياضي يترافق مع سمات الشجاعة في المواقف الاجتماعية، والفعالية، والسرعة في اتخاذ القرارات، والحذر، والتحفظ، والتوجه نحو الأفكار والأشياء أكثر من توجههم نحو الآخرين، وأن الذكاء الاجتماعي يترافق مع سمات الجرأة، والنشاط، وسرعة اتخاذ القرارات، والصراحة، والتكيف الاجتماعي، والدفء، وأن الذكاء المكاني يترافق مع سمات الفعالية، والجرأة الاجتماعية، والصمود في مواجهة الضغوط الخارجية، والملل من العمل المألوف والروتيني، التحرر الفكري، والميل إلى التجريب، وأن الذكاءين الشخصي والجسمي يترافقان مع سمات الجرأة والشجاعة في المواقف الاجتماعية، والميل إلى أن يكون صاحبه في مركز الاهتمام، وذلك لدى الطلبة المتفوقين في الكليات التطبيقية.

كما بينت النتائج السابقة، أن هناك سمات شخصية معينة تترافق مع أنواع الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في الكليات النظرية، حيث ترافقت الذكاءات الاجتماعي والشخصي واللغوي مع سمات الجرأة والشجاعة في المواقف الاجتماعية، والصراحة، والتكيف، والواقعية، والاستقرار العاطفي، والهدوء، والرضى، والسعي إلى الحصول على القبول الاجتماعي، والاهتمام بالمحيط ومتطلباته، والصدق، والصراحة، والتوجه للجماعة وتقبل قيمها، وترافق الذكاء المنطقي الرياضي مع سمات التحرر الفكري، والميل إلى التجريب، والابتعاد عن الطرائق التقليدية في عمل الأشياء، والتوجه إلى الحصول على قبول الآخرين، والصدق، والصراحة، وترافق الذكاء المكاني مع سمات الجرأة، والفعالية، والسرعة في اتخاذ القرارات، والرغبة في الحصول على القبول الاجتماعي، وترافق الذكاء الجسمي مع سمة الجرأة، والنشاط في المجموعات الاجتماعية، والصراحة، والإفصاح عن مشاعرهم بسرور، كما ترافق الذكاء الموسيقي مع سمات الارتياب، والغيرة، وكثرة انتقاد الآخرين، والإفصاح عن مشاعرهم، والصدق.

2. العلاقة بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى كل من:

a) الطلاب المتفوقون من الذكور:

يتبين من الجدول (24) ما يلي:

1. تتنوع العلاقات الارتباطية لدى الطلاب الذكور المتفوقين في جامعة دمشق بين علاقات ارتباطية طردية وعلاقات ارتباطية عكسية.

2. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور على بعض الذكاءات المتعددة ودرجاتهم على بعض سمات الشخصية، وإن أكثر الذكاءات المتعددة ارتباطاً بسمات الشخصية مرتبة بحسب عدد ارتباطاتها الدالة هي:

- ➢ أظهر الذكاء الاجتماعي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الدفء، والاستقرار الانفعالي، والسيطرة، والجرأة الاجتماعية، والكمالية، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمات الدفء، والاستقرار الانفعالي، والكمالية، والسيطرة، وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمة الجرأة الاجتماعية، كما أظهر الذكاء الاجتماعي ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمتي الشرود والاعتماد على الذات، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).

- ➢ أظهر الذكاء الشخصي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، والخصوصية، والانفتاح على التغيير، والكمالية، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمات الخصوصية، والانفتاح على التغيير، والكمالية، وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمتي الاستقرار الانفعالي والجرأة الاجتماعية، كما أظهر الذكاء الشخصي ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمتي الشرود والتوتر، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

- ➢ أظهر الذكاء اللغوي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الاستقرار الانفعالي، والسيطرة، والجرأة الاجتماعية، والكمالية، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمتي الاستقرار الانفعالي والكمالية، وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمتي السيطرة والجرأة الاجتماعية، كما أظهر الذكاء اللغوي ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمة الشرود، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

- ➢ أظهر الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي المحاكمة والانفتاح على التغيير، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمة الانفتاح على التغيير، وعند مستوى دلالة

($\alpha \leq 0.01$) لسمة المحاكمة، كما أظهر الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمة الحساسية، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

- أظهر الذكاء المكاني ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الجرأة الاجتماعية والانفتاح على التغيير، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمة الجرأة الاجتماعية، وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمة الانفتاح على التغيير.
- أظهر الذكاء الجسمي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الجرأة الاجتماعية والكمالية، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمة الجرأة الاجتماعية، وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمة الكمالية.
- أظهر الذكاء الموسيقي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الاستقرار الانفعالي والحيوية، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الطبيعي، وسمات الشخصية الست عشرة.

وهكذا، يتبين ترافق الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين من الذكور مع سمات الصراحة، والتكيف الاجتماعي، والقدرة على تكوين العلاقات الشخصية، والاستقرار العاطفي، والواقعية، والهدوء، الثقة بالنفس، وتأكيد الذات، الجرأة في المواقف الاجتماعية، ضبط النفس، والتنظيم، والكمالية، والتوجه للجماعة، وتقبل قيم المجتمع، والاهتمام بالمحيط ومتطلباته، كما يتبين ترافق الذكاء الشخصي مع سمات الاستقرار الانفعالي، والهدوء، والفعالية والشجاعة في المواقف الاجتماعية، والحذر، وعدم الإفصاح عن القضايا الشخصية، والتحرر الفكري، والابتعاد عن الروتين، والتنظيم، وضبط النفس، والواقعية، والصبر، وترافق الذكاء اللغوي مع سمات الاستقرار العاطفي، والهدوء، والرضى عن طريقة الحياة، والثقة بالنفس، والجرأة والنشاط في المواقف الاجتماعية، والتنظيم، والكمالية، وترافق الذكاء المنطق الرياضي مع سمات القدرة العالية على المحاكمة، والابتعاد عن الروتين، والميل إلى التجريب، والاهتمام بكيفية عمل الأشياء بعيداً عن الاهتمام بمشاعر الآخرين، وترافق الذكاء المكاني مع سمات الجرأة الاجتماعية، والميل إلى التجريب، والتحرر الفكري، وترافق الذكاء الجسمي مع سمات الجرأة الاجتماعية، والتنظيم، وضبط النفس، أما الذكاء الموسيقي فقد ترافق مع سمات الاستقرار العاطفي، الهدوء، والعفوية، والنشاط.

كما يتبين أن الذكاءات ذات الترابطات العكسية مع سمات الشخصية لدى الطلاب المتفوقون من الذكور هي الذكاء الاجتماعي الذي ارتبط عكساً مع سمات سعة الخيال، والبعد عن القضايا العملية، التكيف الذاتي، وتفضيل اتخاذ القرارات على نحو منفرد، والذكاءان الشخصي واللغوي اللذاني ارتبطا

عكسياً مع سمات التوجه نحو العمليات العقلية الداخلية، والخيال الجامح، وسرعة الغضب والتململ، والذكاء المنطقي الرياضي الذي ارتبط عكسياً مع سمات رقة الشعور، والتعاطف، تأسيس الأحكام على أساس الأذواق الشخصية.

b) الطالبات المتفوقات:

1. تتنوع العلاقات الارتباطية لدى الطالبات الإناث المتفوقات في جامعة دمشق بين علاقات ارتباطية طردية وعلاقات ارتباطية عكسية.

2. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الإناث على بعض الذكاءات المتعددة ودرجاتهن على بعض سمات الشخصية، وإن أكثر الذكاءات المتعددة ارتباطاً بسمات الشخصية مرتبة بحسب عدد ارتباطاتها الدالة هي:

- أظهر الذكاء الموسيقي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الحيوية، والانفتاح على التغيير، وإدارة الانطباع، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).
- أظهر الذكاء الشخصي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الجرأة الاجتماعية وإدارة الانطباع، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمة إدارة الانطباع، وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمة الجرأة الاجتماعية، كما أظهر الذكاء الشخصي ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمة الترقب، وذلك عند مستوة دلالة ($\alpha \leq 0.05$).
- أظهر الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الجرأة الاجتماعية والحساسية، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).
- أظهر الذكاء الاجتماعي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة إدارة الانطباع، والسالب بسمة التوتر، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).
- أظهر الذكاء اللغوي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة الاستقرار الانفعالي، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).
- أظهر الذكاء المكاني ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة إدارة الانطباع، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكاء الجسمي والذكاء الطبيعي، وسمات الشخصية الست عشرة.

يتضح من النتائج السابقة، أن الذكاءات والسمات الشخصية التي تترافق معاً لدى الطالبات المتفوقات هي الذكاء الموسيقي الذي ترافق مع سمات الحماسة، والعفوية، والنشاط، التحرر الفكري، والتوجه نحو التجريب، والرغبة في الحصول على القبول الاجتماعي، وترافق الذكاء الشخصي مع سمات الجرأة الاجتماعية، والرغبة في القبول الاجتماعي، والثقة بالنفس، وترافق الذكاء المنطقي الرياضي مع سمات الفعالية والنشاط في المواقف الاجتماعية، والتعاطف، ورقة الشعور، والاهتمام بمشاعر الآخرين، وترافق الذكاء الاجتماعي مع سمة الرغبة في القبول الاجتماعي، والصبر، وهدوء الأعصاب، كما ترافق الذكاء اللغوي مع سمات الاستقرار العاطفي، والواقعية، والرضى عن طريقة الحياة، أما الذكاء المكاني فقد ترافق مع سمة التوجه إلى الحصول على القبول من الآخرين.

3.العلاقة بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق، وذلك في كل من:

a) السنة الدراسية الأولى:

يتبين من الجدول (25) ما يلي:

1. تتنوع العلاقات الارتباطية لدى الطلبة المتفوقين في السنة الأولى بين علاقات ارتباطية طردية وعلاقات ارتباطية عكسية، وإن كانت في معظمها علاقات ارتباطية طردية.

2. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة المتفوقين في السنة الأولى على بعض الذكاءات المتعددة ودرجاتهم على بعض سمات الشخصية، وإن أكثر الذكاءات المتعددة ارتباطاً بسمات الشخصية مرتبة بحسب عدد ارتباطاتها الدالة هي:

- أظهر الذكاء الاجتماعي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات السيطرة، والجرأة الاجتماعية، والانفتاح على التغيير، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمتي السيطرة والانفتاح على التغيير، وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمة الجرأة الاجتماعية، كما أظهر الذكاء الاجتماعي ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمة الاعتماد على الذات، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).
- أظهر الذكاء المكاني ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات السيطرة، والجرأة الاجتماعية، والانفتاح على التغيير، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).
- أظهر الذكاء اللغوي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الجرأة الاجتماعية وإدارة الانطباع، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

- أظهر الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة الانفتاح على التغيير، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، كما أظهر الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمة الدفء، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).
- أظهر الذكاء الشخصي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة الجرأة الاجتماعية، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي، والذكاء الطبيعي، وسمات الشخصية الست عشرة.

b) السنة الدراسية الثالثة:

1. تتنوع العلاقات الارتباطية لدى الطلبة المتفوقين في السنة الثالثة بين علاقات ارتباطية طردية وعلاقات ارتباطية عكسية، وإن كانت في معظمها علاقات ارتباطية طردية.
2. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة المتفوقين في السنة الثالثة على بعض الذكاءات المتعددة ودرجاتهم على بعض سمات الشخصية، وإن أكثر الذكاءات المتعددة ارتباطاً بسمات الشخصية مرتبة بحسب عدد ارتباطاتها الدالة هي:

- أظهر الذكاء الشخصي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وإدارة الانطباع، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمة إدارة الانطباع، وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمتي الاستقرار الانفعالي والجرأة الاجتماعية، كما أظهر الذكاء الشخصي ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمات الشرود، والترقب، والتوتر، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمة التوتر، وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمتي الشرود والترقب.
- أظهر الذكاء الاجتماعي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الاستقرار الانفعالي والجرأة الاجتماعية، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمة الجرأة الاجتماعية، وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمة الاستقرار الانفعالي، كما أظهر الذكاء الاجتماعي ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمتي الشرود والترقب، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).
- أظهر الذكاء اللغوي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الاستقرار الانفعالي والجرأة الاجتماعية، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمة الجرأة الاجتماعية، وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمة الاستقرار الانفعالي.

- أظهر الذكاء المكاني ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمة التوتر، وذلك عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$.
- أظهر الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة مراعاة الأنظمة، وذلك عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$.
- أظهر الذكاء الجسمي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة الجرأة الاجتماعية، وذلك عند مستوى دلالة $(0.01 \geq \alpha)$.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكاء الموسيقي والذكاء الطبيعي، وسمات الشخصية الست عشرة.

يتبين من فحص النتائج المذكورة أعلاه، أن الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية التي تترافق مع بعضها لدى الطلبة المتفوقين في السنة الأولى هي الذكاءان الاجتماعي والمكاني اللذان ترافقا مع سمات الجرأة والشجاعة في المواقف الاجتماعية، والتحرر الفكري، والتوجه نحو التجريب، والثقة بالنفس، وتأكيد الذات، والتوجه نحو الجماعة وتقبل قيمها، والذكاء اللغوي الذي ترافق مع سمات الجرأة الاجتماعية، والميل إلى الحصول على قبول الآخرين والظهور بمظهر المقبول فيهم اجتماعياً، والذكاء المنطقي الرياضي الذي ترافق مع سمات التحرر الفكري، والاتجاه نحو التجريب، والابتعاد عن الروتين، والانعزال، والحذر، والذكاء الشخصي الذي ترافق مع سمات الجرأة والفعالية في المواقف الاجتماعية، وسرعة اتخاذ القرارات،وسعي الفرد إلى أن يكون في مركز الاهتمام. على حين أن الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية المترافقة مع بعضها لدى الطلبة المتفوقين في السنة الثالثة هي الذكاءات الشخصي، والاجتماعي، واللغوي التي ترافقت جميعها مع سمات الاستقرار العاطفي، والواقعية، والجرأة والشجاعة في المواقف الاجتماعية، والرغبة في الحصول على قبول الآخرين، الثقة بالنفس، الصبر، وهدوء الأعصاب، والذكاء المكاني الذي يترافق مع سمات هدوء الأعصاب، والصبر، والذكاء المنطقي الذي يترافق مع سمات المثابرة، واحترام السلطة، والامتثال للقواعد، الذكاء الجسمي الذي يترافق مع سمة الجرأة الاجتماعية.

أما العلاقة بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق عموماً، فيوضحها الجدول (26) الذي يشير إلى ما يلي:

1. أن العلاقات الارتباطية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق تتنوع بين علاقات ارتباطية طردية وعلاقات ارتباطية عكسية.

2. توجد علاقة ارتباطية بين بعض الذكاءات المتعددة وبعض سمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق، وإن أكثر الذكاءات المتعددة ارتباطاً بسمات الشخصية مرتبة بحسب عدد ارتباطاتها الدالة هي:

- أظهر الذكاء الاجتماعي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الدفء، والاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمتي الدفء والاستقرار الانفعالي، وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمة الجرأة الاجتماعية، كما أظهر الذكاء الاجتماعي ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمات الشرود، والترقب، والاعتماد على الذات، والتوتر، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمتي الترقب والتوتر، وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمتي الشرود والاعتماد على الذات.

وهذا يعني أن الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق ممن يتصفون بالذكاء الاجتماعي هم أكثر صراحة، وتكيفاً اجتماعياً، وقدرة على تكوين العلاقات الشخصية، واستقراراً عاطفياً، وواقعية، وهدوءاً، وصبراً، ورضى عن الحياة، وشجاعة، واهتماماً بالمحيط ومتطلباته، وثقة بالنفس، وتوجهاً إلى الجماعة، وتقبلاً لقيم المجتمع.

ويمكن تفسير هذه العلاقة بناء على ما تعكسه سمات الدفء، والاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية من قدرة على التواجد مع الآخرين، والتواصل والعمل معهم وفهمهم، وعدم الخوف أو الخجل من مواجهة جلسات اجتماعية جديدة، فالشخص الذي يتسم بسمات التحفظ، أو الانفعالية، أوالخجل يصعب عليه التكلم أمام مجموعة من الناس، كما يصعب عليه إظهار مشاعر الاهتمام أو العاطفة مع الآخرين، ما لا ينسجم مع القدرات التي تتطلبها كل من الذكاءات الآنفة الذكر.

أما الارتباط السالب بين الذكاء الاجتماعي وسمتي الشرود والترقب، فقد يعود إلى ما تعكسه هذه السمات من قلق وخوف وتقلب في المزاج وتقريع للذات ورغبة في التخطيط المفرد وإنتاج الأفكار دون اعتبار الوقائع العملية للأشخاص والعمليات والمواقف، ما يتعارض مع ما يتطلبه هذا الذكاء من ثقة بالنفس وإدراك الفرد لمشاعر الآخرين.

- أظهر الذكاء الشخصي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وإدارة الانطباع، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لسمتي الاستقرار الانفعالي وإدارة الانطباع، ومستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لسمة الجرأة الاجتماعية، كما أظهر الذكاء

الشخصي ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمات الشرود، والترقب، والتوتر، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لسمة التوتر، وعند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) لسمتي الترقب والشرود.

ويعني هذا أن الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق ممن يتصفون بالذكاء الشخصي هم أكثر استقراراً عاطفياً، وواقعية، وجرأة اجتماعية، وهدوءاً، وثقة بالنفس، وميلاً إلى الظهور بمظهر المقبول فيهم اجتماعياً.

ويمكن تفسير هذه العلاقة بالإضافة إلى ما جرى ذكره في تفسير النتيجة السابقة، بأن ظهور الفرد أمام الآخرين بمظهر الشخص القادر على التكيف مع حياته، والمتفهم لذاته ولمشاعره، والعارف بقدراته وبما يريده هو أمر مرغوب فيه اجتماعياً، ويعود عليه بالكثير من التقدير والاحترام من الآخرين.

- أظهر الذكاء الموسيقي ارتباطه الدال إحصائياً الموجب بسمات الانفتاح على التغيير، والكمالية، وإدارة الانطباع، والسالب بسمتي الشرود والخصوصية، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

ويعني هذا أن الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق ممن يتصفون بالذكاء الموسيقي هم أكثر صدقاً، وصراحة، وواقعية، وتحرراً فكرياً، وتنظيماً، وضبطاً للنفس، وميلاً إلى التجريب، ومللاً من الأعمال الروتينية.

تتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما أظهرته نتائج دراسة جريفيث (2006) عن وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين سمة الانفتاح على التغيير وكل من الأساليب الموسيقية التي يفضل المستجيبون الاستماع إليها، والاستمتاع في العزف ضمن فريق صغير من الموسيقيين، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يتطلبه الذكاء الموسيقي، كما أشار جاردنر، من قدرة على ابتكار أداء، وإدراك الموسيقى، والمهارة في الأداء والتأليف، وتقييم الأنماط الموسيقية، ما يتطلب الكثير من التجريب والتفكير بطرائق متعددة بعيدة عن الرتابة للوصول إلى فكرة جديدة أو لتطوير فكرة أو مهارة موجودة من قبل.

أما الارتباط السالب بين الذكاء الموسيقي وسمتي الخصوصية والشرود، فقد يعود إلى أن العمل الموسيقي عمل يرتبط بالمشاعر والأحاسيس والتركيز، وأي خلل في أحد أجزائه قد يؤثر سلباً في العمل كله، ما يتطلب الكثير من التنظيم والتخطيط المسبق وصولاً إلى العمل المتكامل المرغوب فيه اجتماعياً.

- أظهر الذكاء اللغوي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الدفء، والاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لسمة الدفء، وعند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) لسمتي الاستقرار الانفعالي والجرأة الاجتماعية، كما أظهر الذكاء اللغوي ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمة الشرود، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق ممن يتصفون بالذكاء اللغوي هم أكثر صراحة، وتكيفاً، واستقراراً عاطفياً، قوة للأنا، وقدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي، وقدرة على التوافق والانسجام مع الآخرين، وتفهماً للعلاقات الاجتماعية، وسرعة في اتخاذ القرارات، وواقعية.

أما الارتباط السالب بين الذكاء اللغوي وسمة الشرود، فيشير إلى أن الطلبة المتفوقون في جامعة دمشق ممن يتصفون بالذكاء اللغوي هم أقل توجهاً نحو الأفكار والعمليات العقلية الداخلية، وتركيزاً على المحيط ومتطلباته، ويمكن تفسير هذا الارتباط السالب بين الذكاء اللغوي وسمة الشرود انطلاقاً مما يتسم به الشخص الشارد الذهن من "استغراق في الأفكار والعمليات العقلية الداخلية بعيداً عن استخدام اللغة وسيلة للتعبير عن نفسه وللتواصل مع الآخرين"، (البقاعي، 2002، ص59)،

- أظهر الذكاء المكاني ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وإدارة الانطباع، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لسمتي الاستقرار الانفعالي وإدارة الانطباع، وعند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) لسمة الجرأة الاجتماعية، كما أظهر الذكاء المكاني ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمة الشرود، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

مما يعني أن الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق ممن يتصفون بالذكاء المكاني هم أكثر واقعية، وقدرة على التكيف الاجتماعي، وقوة للأنا، وميلاً إلى الظهور بمظهر المقبول فيهم اجتماعياً، وثقة بالنفس، وقدرة على مواجهة الجلسات الاجتماعية الجديدة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى ما يتطلبه الذكاء المكاني من قدرة على تشكيل التخيلات العقلية للعالم، والإحساس بالمشهد، والتوجه في المكان (Gardner, 2005)، حيث أن ثقة الفرد بنفسه وبقدرته على التغلب على الصعاب التي تواجهه وتحديها، وعدم الخوف من التواجد مع الغرباء، أو من التواصل معهم قد يساعد في ظهور تلك القدرات وتطويرها.

أما الارتباط السالب بين الذكاء المكاني وسمة الشرود فيشير إلى أن الطلبة المتفوقين في المرحلة الجامعية ممن يتصفون بالذكاء المكاني هم أقل بعداً عن القضايا العملية، وتوجهاً نحو العمليات العقلية الداخلية، وتشتتاً في الانتباه والتركيز.

وقد يعود الارتباط السالب بين الذكاء المكاني وسمة الشرود إلى ما يتطلبه الذكاء المكاني من قدرة على التركيز على التفاصيل وتذكرها، وإعادة تشكيلها، حيث يصعب على الشخص الشارد الذهن القيام بذلك لانشغاله بأمور بعيدة عن الوقائع الخارجية للبيئة.

- أظهر الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الجرأة الاجتماعية والانفتاح على التغيير، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لسمة الجرأة الاجتماعية، وعند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) لسمة الانفتاح على التغيير، كما أظهر الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمة الدفء، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$).

مما يشير إلى أن المتفوقين في جامعة دمشق ممن يتصفون بالذكاء المنطقي الرياضي هم أكثر قدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية الجديدة، ومللاً من الواجبات والأعمال التقليدية، ومرونة في التفكير، واتجاهاً نحو التجريب، وتحرراً فكرياً، واستقلالية في التفكير، وسرعة في اتخاذ القرارات.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما كشف عنه تطبيق اختبار كاتل للعوامل الستة عشر للشخصية وتقرير النشاطات الفنية والعلمية على عينة من الفنانين، والموسيقيين، والمهندسين، والعلماء الباحثين من اتسام المبدعين في الأعمال العلمية بالجرأة الاجتماعية.

كما يتبين من النتيجة آنفة الذكر، ومن خلال الارتباط السالب بين الذكاء المنطقي الرياضي وسمة الدفء أن المتفوقين في جامعة دمشق ممن يتصفون بالذكاء المنطقي هم أقل صراحة، ورهافة للحس، ورغبة في المزاح، وتفضيلاً للعلاقات الاجتماعية.

و ويمكن تفسير هذه النتيجة بناء على ما يتطلبه الذكاء المنطقي من تأمل وتفكير مفرد بعيداً عن الآخرين وعن التواصل معهم، وقدرة على التحليل وإيجاد النماذج، وإجراء التجارب المحكمة من أجل استخلاص النتائج، وحل المشكلات، وتقديم البراهين الضرورية لإقناع الآخرين بما جرى التوصل إليه.

- أظهر الذكاء الجسمي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة الجرأة الاجتماعية، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$).

وهذا يعني أن الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق ممن يتصفون بالذكاء الجسمي هم أكثر مغامرة وجرأة في المجموعات الاجتماعية، وقدرة على التعامل بفعالية مع المواقف الاجتماعية الجديدة، ، وتقديراً للذات وحاجة إلى عرضها.

وقد يعود وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الجسمي وسمة الجرأة الاجتماعية إلى ما يتطلبه هذا الذكاء من "قدرة على استخدام جميع أجزاء الجسم أو بعضها لحل مشكلة ما أو تشكيل ناتج ما"، (Gardner, 1983, p206)، حيث يصعب على الشخص الخجول إظهار هذه القدرات الجسمية الخاصة أمام الآخرين، ويدعم ذلك ما أشارت إليه البقاعي (2002) من أن "الحاجة إلى عرض الذات تظهر بوضوح في القطب المرتفع على عامل الجرأة الاجتماعية، (الجريء اجتماعياً مقابل الخجول)"، (البقاعي، 2002، ص56).

- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الطبيعي وسمات الشخصية الست عشرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى ما أشارت إليه نتائج سابقة في البحث، والمتعلقة بحصول الذكاء الطبيعي على مرتبة متأخرة في ترتيب الذكاءات لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق، ما يعكس عدم اهتمامهم بالقدرات المتعلقة به وبالتالي عدم إدراكها.

وقد يعود ضعف العلاقات الارتباطية بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية على نحو عام وعدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الطبيعي وسمات الشخصية إلى شروط تطبيق البحث المتعلقة بعدم تطبيق أدوات البحث على عدد من الطلبة المتفوقين الذين يحققون شرطي التفوق، كما جرى ذكره سابقاً، بسبب تغيبهم عن الحضور، خاصة في الكليات التي ليس فيها دروس عملية.

وفي نظرة إجمالية للعلاقات الارتباطية بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية يتبين ما يلي:

1. يترافق الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق عموماً مع سمات الدفء، والاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، ويترافق على نحو خاص مع سمتي الجرأة الاجتماعية والدفء في الكليات التطبيقية، ومع سمات الدفء، والاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وإدارة الانطباع في الكليات النظرية، كما يترافق هذا الذكاء مع سمات الدفء، والاستقرار الانفعالي، والسيطرة، والجرأة الاجتماعية، والكمالية لدى الذكور، ومع سمة إدارة الانطباع لدى الإناث، أما لدى طلبة السنة الأولى فقد ترافق الذكاء الاجتماعي مع سمات السيطرة، والجرأة الاجتماعية، والانفتاح على التغيير، على حين ترافق لدى طلبة السنة الثالثة مع سمتي الاستقرار الانفعالي والجرأة الاجتماعية.

2. يترافق الذكاء الشخصي لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق عموماً مع سمات الاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وإدارة الانطباع، ويترافق على نحو خاص مع سمة الجرأة الاجتماعية في الكليات التطبيقية، ومع سمات الاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وإدارة الانطباع في الكليات النظرية، كما يترافق هذا الذكاء مع سمات الاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، والخصوصية، والانفتاح على التغيير، والكمالية لدى الذكور، ومع سمتي إدارة الانطباع والجرأة الاجتماعية لدى الإناث، أما لدى طلبة السنة الأولى فقد ترافق الذكاء الشخصي مع سمة الجرأة الاجتماعية، على حين ترافق لدى طلبة السنة الثالثة مع سمات الاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وإدارة الانطباع.

3. يترافق الذكاء الموسيقي لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق عموماً مع سمات الانفتاح على التغيير، والكمالية، وإدارة الانطباع، ويترافق على نحو خاص مع سمة الحساسية في الكليات التطبيقية، ومع سمة الحذر في الكليات النظرية، كما يترافق هذا الذكاء مع سمتي الاستقرار الانفعالي، والحيوية لدى الذكور، ومع سمات الحيوية، والانفتاح على التغيير، وإدارة الانطباع لدى الإناث، أما لدى طلبة السنة الأولى والسنة الثالثة فلم يظهر الذكاء الموسيقي ارتباطات دالة مع سمات الشخصية كلها.

4. يترافق الذكاء اللغوي لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق عموماً مع سمات الدفء، والاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، ولم يظهر هذا الذكاء أية ارتباطات دالة إحصائياً مع سمات الشخصية كلها في الكليات التطبيقية، على حين يترافق مع سمات الاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وإدارة الانطباع في الكليات النظرية، كما يترافق هذا الذكاء مع سمات الاستقرار الانفعالي، والسيطرة، والجرأة الاجتماعية، والكمالية لدى الذكور، ومع سمة الاستقرار الانفعالي لدى الإناث، أما لدى طلبة السنة الأولى فقد ترافق الذكاء اللغوي مع سمتي الجرأة الاجتماعية وإدارة الانطباع، على حين ترافق لدى طلبة السنة الثالثة مع سمتي الاستقرار الانفعالي والجرأة الاجتماعية.

5. يترافق الذكاء المكاني لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق عموماً مع سمات الاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وإدارة الانطباع، ويترافق على نحو خاص مع سمتي الجرأة الاجتماعية والانفتاح على التغيير في الكليات التطبيقية، ومع سمتي الجرأة الاجتماعية، وإدارة الانطباع في الكليات النظرية، كما يترافق هذا الذكاء مع سمتي الجرأة الاجتماعية، والانفتاح على التغيير لدى الذكور، ومع سمة إدارة الانطباع لدى الإناث، أما لدى طلبة السنة الأولى فقد ترافق

الذكاء المكاني مع سمات السيطرة، والجرأة الاجتماعية، والانفتاح على التغيير، على حين ترافق لدى طلبة السنة الثالثة مع سمة التوتر.

6. يترافق الذكاء المنطقي الرياضي لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق عموماً مع سمتي الجراة الاجتماعية، والانفتاح على التغيير، ويترافق على نحو خاص مع سمة الجرأة الاجتماعية في الكليات التطبيقية، ومع سمتي الانفتاح على التغيير، وإدارة الانطباع في الكليات النظرية، كما يترافق هذا الذكاء مع سمتي المحاكمة، والانفتاح على التغيير لدى الذكور، ومع سمتي الجرأة الاجتماعية، والحساسية لدى الإناث، أما لدى طلبة السنة الأولى فقد ترافق الذكاء المنطقي الرياضي مع سمة الانفتاح على التغيير، على حين ترافق لدى طلبة السنة الثالثة مع سمة مراعاة الأنظمة.

7. يترافق الذكاء الجسمي لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق عموماً وفي الكليات التطبيقية والنظرية مع سمة الجرأة الاجتماعية، أما لدى الذكور فيترافق هذا الذكاء مع سمتي الجرأة الاجتماعية، والانفتاح على التغيير لدى الذكور، على حين لم يظهر أية ارتباطات دالة إحصائياً مع سمات الشخصية كلها لدى الإناث، كما لم يظهر الذكاء الجسمي أية ارتباطات دالة إحصائياً مع سمات الشخصية كلها لدى طلبة السنة الأولى، على حين ترافق مع سمة الجرأة الاجتماعية لدى طلبة السنة الثالثة.

8. لم يظهر الذكاء الطبيعي لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق عموماً وفي كل مجموعة من المجموعات الست المدروسة أية ارتباطات دالة إحصائياً مع سمات الشخصية الست عشرة كلها.

خامساً ــ **التوصيات والمقترحات:**

بناء على نتائج البحث تتقدم الباحثة بالتوصيات والمقترحات التالية:

1. إجراء المزيد من البحوث والدراسات الميدانية عن الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الجامعية وغيرها من المراحل التعليمية، خاصة ما يتعلق منها بالفروق في كل من الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية بين الطلبة من سنوات دراسية، أو مراحل عمرية مختلفة.
2. الاستفادة من نتائج البحث الحالي في توفير المزيد من العناية بالطلبة المتفوقين في مرحلة التعليم الجامعي.
3. العمل على الكشف عن الطلبة المتفوقين في وقت مبكر، وفي مختلف المجالات عن طريق الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية التي تميزهم، وذلك لتوفير الفرص التربوية الضرورية لبلورة قدراتهم وفسح المجال أمامهم لتقديم النتاجات المبدعة التي تسهم في تطور مجتمعنا.
4. إعداد برامج توعية لكل من الآباء، والمعلمين، والطلبة عن وجود أنماط كثيرة من التفوق، لا تقتصر على التفوق الأكاديمي، وعن تعدد الذكاءات التي تقود إلى ذلك وتنوعها، ما قد يساعد الطلبة في اتخاذ القرارات الملائمة المتعلقة باختيار تخصصاتهم ومهنهم المستقبلية.
5. حث المعلمين والقائمين على العملية التعليمية على عدم الاقتصار على المعدل الدراسي في الكشف عن المتفوقين، والاستعاضة من ذلك باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية في الصفوف التي يدرسونها، وذلك بإعداد برامج تدريبية تسهم في تنمية وعيهم بكل من الذكاءات المتعددة، من حيث أهميتها وأساليب تطبيقها في النظام التعليمي، وسمات الشخصية من حيث كيفية التعرف عليها، ودور كل منها في الكشف عن المتفوقين في الميادين المختلفة.
6. العمل على تطوير المناهج التعليمية في المرحلة الجامعية وغيرها من المراحل التعليمية بحيث تشتمل على مهارات وأنشطة الذكاءات المتعددة.
7. إعادة النظر في الطريقة المعتمدة لقبول الطلبة في معظم جامعات القطر، وهي المعدل الدراسي في المرحلة الثانوية، حيث تأخذ في الحسبان ذكاءات الطلبة الذين سينتمون إلى كلياتها وسماتهم الشخصية، ومدى ملاءمة هذه الذكاءات والسمات للتخصص الدراسي المطلوب، للمهن التي يرشحهم للعمل بها مستقبلاً.

8. إن توزيع الكليات إلى تطبيقية ونظرية على النحو المعروف والمقر من وزارة التعليم العالي في عام 2006 يحتاج إلى إعادة نظر.

كما تقترح الباحثة إجراء الأبحاث التالية:

أ. **المقترحات:**

1. الكشف عن أساليب التعلم لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الجامعية من الجنسين ومن اختصاصات دراسية مختلفة، وعن علاقة هذه الأساليب بكل من الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية التي لديهم.
2. جرى تطبيق أدوات البحث الحالي على عينة من الطلبة المتفوقين في المرحلة الجامعية من التخصصين النظري والتطبيقي، وقد يكون مهماً تطبيق هذه الأدوات على عينة من المبدعين في المجالات المتنوعة الفنية، والأدبية، والعلمية، وغيرها، وذلك لدراسة العلاقة بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية لدى الأشخاص الذين قدموا إنجازات إبداعية في ميادين مختلفة.
3. إجراء دراسة تجريبية لمعرفة فعالية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية ذكاءات الطلبة الذين يجري تدريسهم باستخدام مهارات الذكاءات المتعددة وأنشطتها، مقارنة بأولئك الذين يجري تدريسهم بالطريقة التقليدية وذلك في مختلف المواد الدراسية.
4. وضع برنامج لدراسة فاعلية التدريس باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
5. إجراء مقارنة بين المتفوقين والعاديين من طلبة التعليم الجامعي أو غيرها من المراحل التعليمية في الذكاءات المتعددة.
6. تقنين وتعيير مقياس ميداس للذكاءات المتعددة للأطفال على البيئة السورية، لإجراء الدراسات المتعلقة بواقع الذكاءات المتعددة لديهم، وتطور هذه الذكاءات مع تقدم العمر عن طريق المقارنة بين ذكاءات التلامذة من صفوف دراسية مختلفة.
7. إجراء دراسة ميدانية للكشف عن الفروق في الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغير الثقافة.

ملخص البحث باللغة العربية

تناول البحث دراسة الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق وعلاقتها بسماتهم الشخصية.

وقد بدأت الباحثة في **الفصل الأول** بعرض مشكلة البحث التي تحددت في ضوء ما اطلعت عليه الباحثة من دراسات وأدبيات البحث لتكون على الشكل التالي: « الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين وعلاقتها بسماتهم الشخصية: دراسة ميدانية في بعض الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة دمشق ».

وفي التصدي لهذه المشكلة فقد حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل هناك فروق ذات دلالة في الأداء بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق على مقياس ميداس للذكاءات المتعددة، تعزى إلى الفروق في التخصص الدراسي (الكليات النظرية، الكليات التطبيقية)؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة في الأداء بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق على مقياس ميداس للذكاءات المتعددة، تعزى إلى الفروق في الجنس (الذكور، الإناث) ؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة في الأداء بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق على مقياس ميداس للذكاءات المتعددة، تعزى إلى الفروق في السنة الدراسية (الأولى، الثالثة)؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة في الأداء بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق على اختبار العوامل الستة عشر للشخصية، تعزى إلى الفروق في التخصص الدراسي (الكليات النظرية، الكليات التطبيقية)؟

5- هل هناك فروق ذات دلالة في الأداء بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق على اختبار العوامل الستة عشر للشخصية، تعزى إلى الفروق في الجنس (الذكور، الإناث) ؟

6- هل هناك فروق ذات دلالة في الأداء بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق على اختبار العوامل الستة عشر للشخصية، تعزى إلى الفروق في السنة الدراسية (الأولى، الثالثة) ؟

7- كيف تبدو العلاقة بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين موضوع البحث؟

فرضيات البحث:

انطلق البحث الحالي من الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق، تعزى إلى التخصص الدراسي (الكليات التطبيقية، والكليات النظرية).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق، تعزى إلى الجنس (الذكور، الإناث).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق، تعزى إلى السنة الدراسية (الأولى، الثالثة).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لدى في السمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق، تعزى إلى التخصص الدراسي (الكليات التطبيقية، الكليات النظرية).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في السمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق، تعزى إلى الجنس (الذكور، الإناث).
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في السمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق، تعزى إلى السنة الدراسية (الأولى، الثالثة).
7. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق.

ـ **أهمية البحث:** يستمد البحث الحالي أهميته من الأفكار التالية:

1- قد يفيد البحث في تحسين التعليم وتطويره سواء كان موجهاً للطلبة المتفوقين أو العاديين، وذلك من خلال توسيع النظرة للقدرات الإنسانية، فهي تساعد المدرسين على استخدام عدد من الأنشطة والفعاليات والاستراتيجيات التدريسية التي تحفّز قدرات الطلبة وإمكاناتهم وتشجعهم على التفوق والإبداع، كما أن هذه النظرة تساعد على تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، وبالتالي الاستفادة من نقاط قوتهم في هذه الذكاءات والعمل على تطويرها ولاسيما الذكاءات التي كثيراً ما تتجاهلها الجامعة والمدرسة.

2- قد يفيد البحث في توعية الطلبة المتفوقين في الجامعة بتعدد مجالات التفوق وتنوعها، ما قد يفيد في تشجيعهم على البحث عن مواطن القوة والضعف لديهم في المجالات المختلفة الموسيقية، والحركية، والمكانية، والطبيعية، والاجتماعية، والشخصية، والعمل على تطويرها.

3- قد يفيد البحث في الكشف عن أكثر سمات الشخصية انتشاراً لدى الطلبة المتفوقين، التي تميزهم، وتسهم في تحديدهم، والكشف عنهم في الميادين المتنوعة.

4- قد يسهم البحث في الكشف عن أبرز السمات الشخصية التي تترافق مع نوع الذكاء الذي يبرع فيه الطلبة المتفوقون، ما يساعد الأهل والمربين على فهم طبيعة سلوك وحاجات أبنائهم المتفوقين.

5- قد يفتح هذا البحث المجال لأبحاث مستقبلية، تتبنى الاتجاه الحديث في اكتشاف المتفوقين في المجالات المتنوعة اللغوية، والمنطقية، والموسيقية، وغيرها، بتقييم أدائهم على مهام الذكاءات المتعددة وأنشطتها.

6- قد تفيد نتائج البحث الحالي في إعداد برامج إرشادية على مستوى الطلبة لإطلاعهم على نواحي القوة والضعف لديهم، والتخصصات والمهن التي تتلاءم مع ذكاءاتهم وسماتهم الشخصية، وعلى مستوى الأهل والمعلمين والمرشدين النفسيين لزيادة معرفتهم بقدرات أبنائهم، وبسماتهم الشخصية، وبدور هذه السمات في تفوقهم.

ـ أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- كشف النقاب عن واقع الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين على المستوى الجامعي.

2- الكشف عن أبرز السمات التي يتميز بها الطلبة المتفوقون على المستوى الجامعي.

3- معرفة شكل العلاقة بين الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في الجامعة.

ـ المجتمع الأصلي وعينة البحث:

تكون المجتمع الأصلي للبحث من الطلبة المتفوقين في السنة الأولى والثالثة من العام الدراسي 2006- 2007، وذلك في بعض الكليات التطبيقية هي الطب البشري، والهندسة الميكانيكية، والفنون الجميلة، والاقتصاد، وفي بعض الكليات النظرية، هي الحقوق، والتربية، والآداب، والعلوم السياسية.

وقد بلغ عدد الطلبة المتفوقين في هذه الكليات في السنة الأولى والسنة الثالثة (954) طالباً وطالبة بينهم (509) من طلبة الكليات التطبيقية و(445) من طلبة الكليات النظرية.

أما عينة البحث فكانت عينة من الطلبة المتفوقين الذين جرى اختيارهم بطريقة مقصودة، وقد بلغ عدد أفرادها (139) طالباً وطالبة، بينهم (73) من طلبة الكليات التطبيقية و(66) من طلبة الكليات النظرية، وهي تمثل نسبة أعلى (15%) من الطلبة المتفوقين أفراد المجتمع الأصلي.

ـ منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بوصف الظاهرة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

ـ أدوات البحث: استخدمت الأدوات التالية في البحث:

1. السجلات الجامعية التي في أقسام الامتحانات التابعة لكل كلية من الكليات المدروسة، وتتضمن أسماء الطلبة في كل سنة من سنوات الدراسة مرفقة بمعدلاتهم في كل سنة، وبعلاماتهم في كل مادة من مواد الدراسة.
2. اختبار العوامل الستة عشر للشخصية (ع.ش.16)، المعد للبيئة السورية من قبل البقاعي (2002).
3. مقياس ميداس للذكاءات المتعددة المعد للبيئة السورية من قبل عز (2007).

أما **الفصل الثاني:** فقد تضمن محاور ثلاثة أساسية، تدور حولها متغيرات البحث، أولها التفوق، وذلك من حيث أهميته، وتعريفه، وخصائص المتفوقين، وتنمية التفوق. ثانيها الذكاء والذكاءات المتعددة الذي تناول في أحد جوانبه الذكاء وفق مدارس علم النفس وهي المدخل السيكومتري، والمخل التطوري، والمدخل الهيراركي، ومدخل الذكاءات المتعددة، ومدخل الذكاء الوجداني، والمدخل المعرفي، على حين تناول في الجانب الآخر نظرية الذكاءات المتعددة، وذلك من حيث معايير الذكاء، وأنواع الذكاءات المتعددة، والمبادئ الأساسية للنظرية، والأهمية التربوية لها، وتطبيق النظرية في مجال التفوق، والنمو التطوري للذكاء وفق هذه النظرية، والتقييم في ضوئها، وبعض الانتقادات الموجهة لها. وأخيراً المحور الثالث الذي تناول السمات الشخصية من حيث أهمية مفهوم السمة، وأهمية دراسة السمة، والسمات الشخصية، ومقاييس الشخصية، والذكاءات المتعددة والسمات الشخصية

وقد خصص **الفصل الثالث:** للدراسات السابقة المتعلقة بكل من: الذكاءات المتعددة، وسمات الشخصية، تبع كل منها تحليل للدراسات الخاصة بكل محور من هذه المحاور الثلاثة، وتوضيح ما استفادته الباحثة في بحثها الحالي من هذه الدراسات ومكانته بينها.

وتناول **الفصل الرابع:** عرضاً لكل من: الهدف من البحث، منهجه، ومن ثم جرى عـرض مفصـل لأدوات البحث والتحقق من صدقها وثباتها، ووصف المجتمع الأصـلي للبحـث وعينتـه، والمعالجـات الإحصائية لبيانات البحث، وأخيراً تناول هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي تم من خلالها القيام بالدراسة الميدانية للبحث.

وفي **الفصل الخامس** تم تحليل النتائج الخاصة بكل فرضية من فرضيات البحث ومناقشتها وتفسيرها، حيث كانت نتائج التحليل الإحصائي لبيانات البحث كما يلي:

1. هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة الكليات التطبيقية وطلبة الكليات النظرية على كل من الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الشخصي، لمصلحة طلبة الكليات التطبيقية، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة الكليات التطبيقية وطلبة الكليات النظرية على الذكاءات الموسيقي، والجسمي، والمكاني، واللغوي، والاجتماعي، والطبيعي.
2. هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث على كل من الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الشخصي، لمصلحة الذكور، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على الذكاءات الموسيقي، والجسمي، والمكاني، واللغوي، والاجتماعي، والطبيعي.
3. لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثالثة على الذكاءات الثمانية الموسيقي، والجسمي، والمنطقي الرياضي، والمكاني، واللغوي، والاجتماعي، والشخصي، والطبيعي.
4. حاز الذكاء الشخصي الترتيب الأول لدى الطلبة المتفوقين في كل من الكليات التطبيقية والكليات النظرية، ويليه لدى الطلبة المتفوقين في الكليات التطبيقية كل من الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء اللغوي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الطبيعي، أما لدى الطلبة المتفوقين في الكليات النظرية فيلي الذكاء الشخصي كل من الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الموسيقي.

5. حاز الذكاء الشخصي الترتيب الأول لدى الطلبة المتفوقين من الجنسين (الذكور والإناث)، ويليه لدى الذكور كل من الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء اللغوي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الموسيقي، أما لدى الإناث فيلي الذكاء الشخصي كل من الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء اللغوي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الطبيعي.

6. حاز الذكاء الشخصي الترتيب الأول لدى الطلبة المتفوقين في كل من السنة الأولى والسنة الثالثة، ويليه لدى الطلبة المتفوقين في السنة الأولى كل من الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء اللغوي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الموسيقي، أما لدى الطلبة المتفوقين في السنة الثالثة فيلي الذكاء الشخصي كل من الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء اللغوي الذكاء الاجتماعي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الطبيعي

7. هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة الكليات التطبيقية وطلبة الكليات النظرية على كل من سمات الدفء، والاعتماد على الذات، والمحاكمة، والسيطرة، ومراعاة الأنظمة، لمصلحة طلبة الكليات التطبيقية في سمات الاعتماد على الذات، والمحاكمة، ومرعاة الأنظمة، ولمصلحة طلبة الكليات النظرية في سمتي الدفء والسيطرة، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة الكليات التطبيقية وطلبة الكليات النظرية على سمات الاستقرار الانفعالي، والحيوية، والجرأة الاجتماعية، والحساسية، والحذر، والشرود، والخصوصية، والترقب، والانفتاح على التغيير، والكمالية، والتوتر، وإدارة الانطباع.

8. هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث على سمتي الاستقرار الانفعالي والحساسية لمصلحة الذكور في سمة الاستقرار الانفعالي، ولمصلحة الإناث في سمة الحساسية، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على سمات الدفء، والمحاكمة، والسيطرة، والحيوية، ومراعاة الأنظمة، والجرأة الاجتماعية، والحذر، والشرود، والخصوصية، والترقب، والانفتاح على التغيير، والاعتماد على الذات، والكمالية، والتوتر، وإدارة الانطباع.

9. لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثالثة على سمات الشخصية الست عشرة جميعها.

10. حازت سمة الحذر الترتيب الأول لدى الطلبة المتفوقين في الكليات التطبيقية، ويليها كل من سمات الانفتاح على التغيير، السيطرة، الكمالية، مراعاة الأنظمة، الترقب، الخصوصية، الاستقرار الانفعالي،

الحيوية، الاعتماد على الذات، الدفء، الحساسية، التوتر، الجرأة الاجتماعية، إدارة الانطباع، الشرود، التوتر، المحاكمة، أما لدى الطلبة المتفوقين في الكليات النظرية فقد حازت سمة السيطرة الترتيب الأول، ويليها كل من سمات الحذر، الكمالية، الترقب، الدفء، الانفتاح على التغيير، مراعاة الأنظمة، الخصوصية، الحيوية، الحساسية، الجرأة الاجتماعية، التوتر، الاستقرار الانفعالي، إدارة الانطباع، الشرود، الاعتماد على الذات، المحاكمة.

11. حازت سمة الحذر الترتيب الأول لدى الطلبة المتفوقين من الجنسين (الذكور والإناث)، ويليها لدى الذكور كل من سمات السيطرة، الكمالية، الانفتاح على التغيير، الترقب، مراعاة الأنظمة، الخصوصية، الاستقرار الانفعالي، الدفء، الحيوية، الجرأة الاجتماعية، التوتر، الاعتماد على الذات، الحساسية، إدارة الانطباع، الشرود، المحاكمة، أما لدى الإناث فيلي سمة الحذر كل من سمات السيطرة، الكمالية، الانفتاح على التغيير، الترقب، مراعاة الأنظمة، الخصوصية، الدفء، الحساسية، الحيوية، الجرأة الاجتماعية، التوتر، إدارة الانطباع، الاستقرار الانفعالي، الاعتماد على الذات، الشرود، المحاكمة.

12. حازت سمة الحذر الترتيب الأول لدى الطلبة المتفوقين في كل من السنة الأولى والسنة الثالثة، ويليها لدى الطلبة المتفوقين في السنة الأولى كل من سمات السيطرة، الترقب، الكمالية، الانفتاح على التغيير، الخصوصية، مراعاة الأنظمة، الدفء، الحيوية، الحساسية، الاستقرار الانفعالي، الجرأة الاجتماعية، التوتر، الاعتماد على الذات، إدارة الانطباع، الشرود، المحاكمة، أما لدى الطلبة المتفوقين في السنة الثالثة فيلي سمة الحذر كل من سمات السيطرة، الكمالية، الانفتاح على التغيير، الترقب، مراعاة الأنظمة، الخصوصية، الدفء، الاستقرار الانفعالي، الحيوية، الحساسية، الجرأة الاجتماعية، التوتر، إدارة الانطباع، الاعتماد على الذات، الشرود، المحاكمة.

13. هناك علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين درجات الطلبة المتفوقين في الكليات التطبيقية على بعض الذكاءات المتعددة ودرجاتهم على بعض سمات الشخصية، وإن أكثر الذكاءات المتعددة ارتباطاً بسمات الشخصية مرتبة بحسب عدد ارتباطاتها الدالة هي:

- أظهر الذكاء الموسيقي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة الحساسية، والسالب بسمة الحذر.
- أظهر الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة الجرأة الاجتماعية، والسالب بسمة الدفء.
- أظهر الذكاء الاجتماعي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الجرأة الاجتماعية والدفء.

- أظهرت الذكاء المكاني ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الجرأة الاجتماعية والانفتاح على التغيير.
- أظهر الذكاءان الجسمي والشخصي ارتباطهما الموجب الدال إحصائياً بسمة الجرأة الاجتماعية.
- لم تكن هناك علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين كل من الذكاء اللغوي والذكاء الطبيعي، وسمات الشخصية الست عشرة.

14. هناك علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين درجات الطلبة المتفوقين في الكليات النظرية على بعض الذكاءات المتعددة ودرجاتهم على بعض سمات الشخصية، وإن أكثر الذكاءات المتعددة ارتباطاً بسمات الشخصية مرتبة بحسب عدد ارتباطاتها الدالة هي:

- أظهر الذكاء الاجتماعي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الدفء، والاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وإدارة الانطباع، والسالب بسمات الشرود، والخصوصية، والاعتماد على الذات.
- أظهر الذكاء الشخصي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وإدارة الانطباع، والسالب بسمة الشرود.
- أظهر الذكاء اللغوي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وإدارة الانطباع، والسالب بسمة الاعتماد على الذات.
- أظهر الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الانفتاح على التغيير وإدارة الانطباع، والسالب بسمة الخصوصية.
- أظهر الذكاء المكاني ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الجرأة الاجتماعية وإدارة الانطباع.
- أظهر الذكاء الجسمي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة الجرأة الاجتماعية، والسالب بسمة الخصوصية.
- أظهر الذكاء الموسيقي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة الحذر، والسالب بسمة الخصوصية.
- لم تكن هناك علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الذكاء الطبيعي، وسمات الشخصية الست عشرة.

15. هناك علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين درجات الذكور على بعض الذكاءات المتعددة ودرجاتهم على بعض سمات الشخصية، وإن أكثر الذكاءات المتعددة ارتباطاً بسمات الشخصية مرتبة بحسب عدد ارتباطاتها الدالة هي:

- أظهر الذكاء الاجتماعي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الدفء، والاستقرار الانفعالي، والسيطرة، والجرأة الاجتماعية، والكمالية، والسالب بسمتي الشرود والاعتماد على الذات.
- أظهر الذكاء الشخصي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، والخصوصية، والانفتاح على التغيير، والكمالية، والسالب بسمتي الشرود والتوتر.
- أظهر الذكاء اللغوي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الاستقرار الانفعالي، والسيطرة، والجرأة الاجتماعية، والكمالية، والسالب بسمة الشرود.
- أظهر الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي المحاكمة والانفتاح على التغيير، والسالب بسمة الحساسية.
- أظهر الذكاء المكاني ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الجرأة الاجتماعية والانفتاح على التغيير.
- أظهر الذكاء الجسمي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الجرأة الاجتماعية والكمالية.
- أظهر الذكاء الموسيقي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الاستقرار الانفعالي والحيوية.
- لم تكن هناك علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الذكاء الطبيعي، وسمات الشخصية الست عشرة.

16. هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الإناث على بعض الذكاءات المتعددة ودرجاتهن على بعض سمات الشخصية، وإن أكثر الذكاءات المتعددة ارتباطاً بسمات الشخصية مرتبة بحسب عدد ارتباطاتها الدالة هي:

- أظهر الذكاء الموسيقي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الحيوية، والانفتاح على التغيير، وإدارة الانطباع.
- أظهر الذكاء الشخصي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الجرأة الاجتماعية وإدارة الانطباع، والسالب بسمة الترقب.
- أظهر الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الجرأة الاجتماعية والحساسية.
- أظهر الذكاء الاجتماعي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة إدارة الانطباع، والسالب بسمة التوتر.
- أظهر الذكاء اللغوي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة الاستقرار الانفعالي.
- أظهر الذكاء المكاني ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة إدارة الانطباع.

- لم تكن هناك علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين كل من الذكاء الجسمي والذكاء الطبيعي، وسمات الشخصية الست عشرة.

17. هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة المتفوقين في السنة الأولى على بعض الذكاءات المتعددة ودرجاتهم على بعض سمات الشخصية، وإن أكثر الذكاءات المتعددة ارتباطاً بسمات الشخصية مرتبة بحسب عدد ارتباطاتها الدالة هي:

- أظهر الذكاء الاجتماعي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات السيطرة، والجرأة الاجتماعية، والانفتاح على التغيير، والسالب بسمة الاعتماد على الذات.
- أظهر الذكاء المكاني ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات السيطرة، والجرأة الاجتماعية، والانفتاح على التغيير.
- أظهر الذكاء اللغوي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الجرأة الاجتماعية وإدارة الانطباع.
- أظهر الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة الانفتاح على التغيير، والسالب بسمة الدفء.
- أظهر الذكاء الشخصي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة الجرأة الاجتماعية.
- لم تكن هناك علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين كل من الذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي، والذكاء الطبيعي، وسمات الشخصية الست عشرة.

18. هناك علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين درجات الطلبة المتفوقين في السنة الثالثة على بعض الذكاءات المتعددة ودرجاتهم على بعض سمات الشخصية، وإن أكثر الذكاءات المتعددة ارتباطاً بسمات الشخصية مرتبة بحسب عدد ارتباطاتها الدالة هي:

- أظهر الذكاء الشخصي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وإدارة الانطباع، والسالب بسمات الشرود، والترقب، والتوتر.
- أظهر الذكاء الاجتماعي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الاستقرار الانفعالي والجرأة الاجتماعية، والسالب بسمتي الشرود والترقب.
- أظهر الذكاء اللغوي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الاستقرار الانفعالي والجرأة الاجتماعية.
- أظهر الذكاء المكاني ارتباطه السالب الدال إحصائياً بسمة التوتر.
- أظهر الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة مراعاة الأنظمة.

- أظهر الذكاء الجسمي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة الجرأة الاجتماعية.
- لم تكن هناك علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين كل من الذكاء الموسيقي والذكاء الطبيعي، وسمات الشخصية الست عشرة.

19. هناك علاقة ارتباط ضعيفة بين درجات الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق على بعض الذكاءات المتعددة ودرجاتهم على بعض سمات الشخصية، وإن أكثر الذكاءات المتعددة ارتباطاً بسمات الشخصية مرتبة بحسب عدد ارتباطاتها هي:

- أظهر الذكاء الاجتماعي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الدفء، والاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، والسالب بسمات الشرود، والترقب، والاعتماد على الذات، والتوتر.
- أظهر الذكاء الشخصي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وإدارة الانطباع، والسالب بسمات الشرود، والترقب، والتوتر.
- أظهر الذكاء الموسيقي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الانفتاح على التغيير، والكمالية، وإدارة الانطباع)، والسالب بسمتي الشرود والخصوصية.
- أظهر الذكاء اللغوي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الدفء، والاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، والسالب بسمة الشرود.
- أظهر الذكاء المكاني ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمات الاستقرار الانفعالي، والجرأة الاجتماعية، وإدارة الانطباع، والسالب بسمة الشرود.
- أظهر الذكاء المنطقي الرياضي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمتي الجرأة الاجتماعية والانفتاح على التغيير، والسالب بسمة الدفء.
- أظهر الذكاء الجسمي ارتباطه الموجب الدال إحصائياً بسمة الجرأة الاجتماعية.
- لم تكن هناك علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الذكاء الطبيعي، وسمات الشخصية الست عشرة.

ـ التوصيات والمقترحات:

جرى بناءً على نتائج البحث السابقة وضع بعض التوصيات والمقترحات ، هي:

1. إجراء المزيد من البحوث والدراسات الميدانية عن الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الجامعية وغيرها من المراحل التعليمية، خاصة ما يتعلق منها بالفروق في كل من الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية بين الطلبة من سنوات دراسية، أو مراحل عمرية مختلفة.

2. الاستفادة من نتائج البحث الحالي في توفير المزيد من العناية بالطلبة المتفوقين في مرحلة التعليم الجامعي.
3. العمل على الكشف عن الطلبة المتفوقين في وقت مبكر، وفي مختلف المجالات عن طريق الكشف عن الذكاءات المتعددة لديهم، والسمات الشخصية التي تميزهم لتوفير الفرص التربوية الضرورية لبلورة قدراتهم وفسح المجال أمامهم لتقديم النتاجات المبدعة التي تسهم في تطور مجتمعنا.
4. إعداد برامج توعية لكل من الآباء، والمعلمين، والطلبة عن وجود أنماط كثيرة من التفوق، لا تقتصر على التفوق الأكاديمي، وعن تعدد الذكاءات التي تقود إلى ذلك وتنوعها، ما قد يساعد الطلبة في اتخاذ القرارات الملائمة المتعلقة باختيار تخصصاتهم ومهنهم المستقبلية.
5. حث المعلمين والقائمين على العملية التعليمية على عدم الاقتصار على المعدل الدراسي في الكشف عن المتفوقين، والاستعاضة من ذلك باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية في الصفوف التي يدرسونها، وذلك بإعداد برامج تدريبية تسهم في تنمية وعيهم بكل من الذكاءات المتعددة، من حيث أهميتها وأساليب تطبيقها في النظام التعليمي، وسمات الشخصية من حيث كيفية التعرف عليها، ودور كل منها في الكشف عن المتفوقين في الميادين المختلفة.
6. العمل على تطوير المناهج التعليمية في المرحلة الجامعية وغيرها من المراحل التعليمية بحيث تشتمل على مهارات وأنشطة الذكاءات المتعددة.
7. إعادة النظر في الطريقة المعتمدة لقبول الطلبة في معظم جامعات القطر، وهي المعدل الدراسي في المرحلة الثانوية، حيث تأخذ في الحسبان ذكاءات الطلبة الذين سينتمون إلى كلياتها وسماتهم الشخصية، ومدى ملاءمة هذه الذكاءات والسمات للتخصص الدراسي المطلوب، للمهن التي يرشحهم للعمل بها مستقبلاً.
8. إن توزيع الكليات إلى تطبيقية ونظرية على النحو المعروف والمقر من وزارة التعليم العالي في عام 2006 يحتاج إلى إعادة نظر.

وتقترح الباحثة إجراء الأبحاث التالية:

1. الكشف عن أساليب التعلم لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الجامعية من الجنسين ومن اختصاصات دراسية مختلفة، وعن علاقة هذه الأساليب بكل من الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية التي لديهم.
2. جرى تطبيق أدوات البحث الحالي على عينة من الطلبة المتفوقين في المرحلة الجامعية من التخصصين النظري والتطبيقي، وقد يكون مهماً تطبيق هذه الأدوات على عينة من المبدعين في

المجالات المتنوعة الفنية، والأدبية، والعلمية، وغيرها، وذلك لدراسة العلاقة بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية لدى الأشخاص الذين قدموا إنجازات إبداعية في ميادين مختلفة.

3. إجراء دراسة تجريبية لمعرفة فعالية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية ذكاءات الطلبة الذين يجري تدريسهم باستخدام مهارات الذكاءات المتعددة وأنشطتها، مقارنة بأولئك الذين يجري تدريسهم بالطريقة التقليدية وذلك في مختلف المواد الدراسية.

4. وضع برنامج لدراسة فاعلية التدريس باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

5. إجراء مقارنة بين المتفوقين والعاديين من طلبة التعليم الجامعي أو غيرها من المراحل التعليمية في الذكاءات المتعددة.

6. تقنين وتعيير مقياس ميداس للذكاءات المتعددة للأطفال على البيئة السورية، لإجراء الدراسات المتعلقة بواقع الذكاءات المتعددة لديهم، وتطور هذه الذكاءات مع تقدم العمر عن طريق المقارنة بين ذكاءات التلامذة من صفوف دراسية مختلفة.

7. إجراء دراسة ميدانية للكشف عن الفروق في الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغير الثقافة.

ـ المراجع العربية:

ـ أبو جادو (محمود). (2006). **نظرية الذكاء الناجح**. عمان: ديبوند للطباعة والنشر.

- أبو حطب (فؤاد). (1996). **القدرات العقلية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- أبو سماحة (كمال)، محفوظ (نبيل)، والفرح (وجيه). (1992). **تربية الموهوبين والتطوير التربوي**. الأردن: دار الفرقان.

ـ أبو السميد (سهيلة) وعبيدات (ذوقان). (2007). **الدماغ والتعلم والتفكير**. عمان: دار الفكر.

ـ أبو علام (رجاء). (2004). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** (ط4). مصر: دار النشر للجامعات.

ـ أبو علام (رجاء). (2006). **التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS** (ط2). مصر: دار النشر للجامعات.

ـ أبو عليا (عبد الهادي). (1983). **السمات العقلية ـ الشخصية التي تميز الطلبة المبدعين عن غيرهم في المرحلة الثانوية على عينة أردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية التربية.

- أحمد (سهير). (1992). السيكو بروفيل للمتفوقات الجامعيات. **مجلة علم النفس**. (22)، القاهرة.

ـ أحمد (سهير). (1998). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

ـ أحمد (مدثر). (2003). **الوضع الراهن في بحوث الذكاء**. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

- الأحمدي (محمد). (2006 آب). **المشكلات والحاجات الإرشادية للطلاب الموهوبين والمتفوقين**. ورقة ألقيت في المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، ، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين ، المملكة العربية السعودية.

- آرمسترونج (توماس). (2006). **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف** (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية). المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر.

ـ اسماعيل (محمد علي اسماعيل). (1990). **السمات الشخصية التي تميز الطلبة المتفوقين في نهاية المرحلة الثانوية عند طلبة حوض البقعة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأردن، عمان.

ـ الأفغاني (بشرى). (1991). **العلاقة بين الابتكار والميل العلمي والأدبي لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

ـ آل رشي (محي الدين). (1977). **العلاقة بين التفوق التحصيلي وبعض السمات الشخصية لدى الطلبة الناجحين في امتحان الشهادة الإعدادية في مدينة دمشق لعام 1976/1975.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

ـ آل علي (عائشة سيف سباع). (2003). **الفروق في السمات المعرفية وغير المعرفية لشخصية طالبات المرحلة الثانوية حسب مستويات الأداء العقلي والأكاديمي في دولة الإمارات العربية المتحدة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

ـ الإمام (محمد). (2006 آب). **مؤشرات الذكاءات المتعددة- دراسة مقارنة على عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم المتفوقين والعاديين.** المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين المملكة العربية السعودية.

ـ أنجلر (باربرا). (1991). **مدخل إلى نظريات الشخصية** (ترجمة: فهد بن دليم). المملكة العربية السعودية: نادي الطائف الأدبي.

ـ الأنصاري (محمد). (1997). **النظريات العاملية الشخصية.** الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.

- البقاعي (هيفاء). (2002). **اختبار العوامل الستة عشر للشخصية دراسة الاختبار وتعييره في القطر العربي السوري.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

ـ البستاني (بطرس). (1986). **قطر المحيط.** بيروت: مكتبة لبنان.

ـ جابر (جابر). (1996). **الذكاء ومقاييسه.** القاهرة: دار النهضة العربية.

ـ جابر (جابر). (2003). **الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق.** القاهرة:دار الفكر العربي.

ـ جاردنر (هوارد). (2004). **أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة** (ترجمة: محمد الجيوسي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ـ جاردنر (هوارد). (2005). **الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين** (ترجمة: عبد الحكم الخزامى). القاهرة: دار الفجر.

ـ الجنادي (لينة). (1996). **التفكير الابتكاري وسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين تحصيلاً في المدارس الصناعية دراسة ميدانية في المدارس الثانوية الصناعية بدمشق.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

ـ الجهني (صالح). (1997). **الفروق في بعض سمات الشخصية بين المبدعين وغير المبدعين في مجال الهندسة المعمارية والفن التشكيلي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

ـ جولمان (دانييل). (2000). **الذكاء العاطفي** (ترجمة: ليلى الجبالي). الكويت: عالم المعرفة.

ـ حاج موسى (أحمد). (2004). **مستوى النمو العقلي المعرفي وفقاً لنظرية جان بياجيه وعلاقته بحاصل الذكاء دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية في مدارس مدينة دمشق.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

ـ الحداد (عبد الله). (2000). سمات شخصية الطالب المبدع في مجالات الفنون التشكيلية في الكويت. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس،** 13(3)، 410-442.

- الحروب (أنيس). (1999). **نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين.** عمان: دار الشروق.

ـ حسونة (أمل) وأبوناشي (منى). (2006). **الذكاء الوجداني.** القاهرة: الدار العالمية للنشر.

ـ حسين (عبد الهادي أ). (2003). **تربويات المخ البشري.** عمان: دار الفكر.

ـ حسين (عبد الهادي ب). (2003). **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة.** عمان: دار الفكر.

ـ حسين (عبد الهادي). (2006). **الذكاءات المتعددة وتنمية الموهبة.** القاهرة: دار الأفق.

_ الحنبلي (حمدي). (1989). **المتفوقون دراسياً والمتفوقون عقلياً بالمدارس الثانوية بالكويت.** الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

ـ الخزندار (نائلة). (2002). **واقع الذكاوات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوها وسبل تنميتها.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين وجامعة الأقصى، كلية التربية.

ـ دافيدوف (ليندا). **(2000). الذكاء ـ المخ ـ السلوك ـ المعرفة (ط1).** موسوعة علم النفس، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

ـ الدباس (عبد العزيز). (2000): **دراسة مقارنة بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالمرحلة الثانوية في بعض متغيرات الشخصية بمدينة الرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

- دويدار (عبد الفتاح). (1997). **علم النفس التجريبي المعملي أطره النظرية وتجاربه المعملية في الذكاء والقدرات العقلية.** الاسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

ـ الرازي (محمد بن أبي بكر بين عبد القادر). (1981). **مختار الصحاح.** بيروت: دار الكتاب العربي.

ـ رحمة (عزيزة). (2004). **فاعلية استخدام تحليل السلاسل الزمنية وتحليل الانحدار في دراسة الذكاء لدى الأفراد من عمر سبع سنوات حتى ثماني عشرة سنة (دراسة إحصائية ميدانية في محافظة دمشق).** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

ـ رزق (أمينة). (2009). **نظريات الشخصية.** دمشق: منشورات جامعة دمشق.

ــ رزق الله (رندا). (2006). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

ــ الرفاعي (نعيم). (1992). **الصحة النفسية**. دمشق: مطبعة الاتحاد.

ــ زحلوق (مها). (1990). **المتفوقون تحصيلاً في اللغة العربية من طلبة السنة الثالثة من المدرسة الإعدادية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

ــ زحلوق (مها). (1995 آذار). **المتفوقون دراسياً والعناية بهم في المرحلة الجامعية**. ورقة ألقيت في ندوة التفوق الدراسي، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، الجمهورية العربية السورية، دمشق.

ــ زحلوق (مها). (2001). **التربية الخاصة للمتفوقين**. سورية: منشورات جامعة دمشق.

ــ زحلوق (مها) وأبو الفخر (غسان). (2006). **الإبداع وتنمية القدرات الإبداعية لدى طفل الروضة**. سورية: منشورات جامعة دمشق.

ــ الزعبي (أحمد). (2003). **التربية الخاصة للموهوبين والمتفوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم**. دمشق: دار الفكر.

ــ الزغول (عماد). (2004). **مبادئ علم النفس التربوي**. الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.

ــ الزند (وليد). (2004 تشرين الثاني). **تجارب الشعوب في رعاية الموهوبين**. ورقة ألقيت في مؤتمر الإبداع والمبدعين والتربية، الجزء الثاني، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة حلب.

ــ الزهراني (مسفر). (2003). **استراتيجيات الكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم بين الأصالة والمعاصرة** (ط1). مكة المكرمة: دار طيبة الخضراء.

ــ الزيات (مصطفى). (1995). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**. مصر: دار الوفاء.

ــ الزيات (فتحي). (2002). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم ــ قضايا التعريف والتشخيص والعلاج (ط1). سلسلة علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم (7).

ــ السرخي (إبراهيم). (2002). السلوك وبناء الشخصية بين النظريات الغربية وبين المنظور الإسلامي. الإمارات العربية المتحدة. المؤلف.

ــ السرور (ناديا). (2000). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين** (ط2). عمان: دار الفكر.

ــ سعد (علي)، نعامة (سليم). (1993). **الشخصية السوية والإنتاج**. دمشق: المؤلفين.

ـ سليمان (عبد الرحمن) وأحمد (صفاء). (2001). **المتفوقون عقلياً: خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

ـ السيد (عبد الحليم). (1971). **الإبداع والشخصية: دراسة سيكولوجية**. القاهرة: دار المعارف.

ـ السيد (فؤاد البهي). (2000). **الذكاء**. القاهرة: دار الفكر العربي.

ـ سيد (إمام). (2001). مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية**، 17(1)،199-250.

ـ شاكلتون (فيفيان) وفيلتشر (كليف). (2001). **الفروق الفردية نظرياتها وتطبيقاتها**. (ترجمة: مالك مخول وعدنان أحمد) (ط2). منشورات جامعة دمشق.

ـ شربل (ريتا موريس). (1997). اختبر ذكاءك ونمه (ط5). بيروت: عالم الكتب.

ـ الشرقاوي (أنور). (1999). الابتكار وتطبيقاته (ج1). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ـ الشريف (صلاح الدين). (2001). التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء نظريتي معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة. **مجلة كلية التربية**، 17(1)،112-144.

ـ شلبي (محمد) .(2001). **مقدمة في علم النفس المعرفي**. القاهرة: دار غريب.

ـ شمعون (محمد العربي). (1999). **علم النفس الرياضي والقياس النفسي**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

ـ الشميري (صادق). (2006). **التوجه نحو مساعدة الآخرين وعلاقته ببعض سمات الشخصية: دراسة ميدانية مقارنة على عينة من طلبة جامعتي دمشق وتعز**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

ـ صبحي (تيسير). (1992). **الموهبة والإبداع: طرائق التشخيص وأدواته المحوسبة**. الأردن: دار التنوير ودار الإشراق للنشر والتوزيع.

- الطنطاوي (رمضان). (2001). **الموهوبون أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم**. المنصورة: المكتبة المصرية.

- الطنطاوي، رمضان (2008). **الموهوبون أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم** (ط2). الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

ـ طه (محمد). (2006). **الذكاء الإنساني اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية**. الكويت: عالم المعرفة.

ـ عامر (أيمن). (2007). قواعد توثيق المراجع وفقاً لشروط النشر بجمعية علم النفس الأمريكي (المراجعة الخامسة). **دراسات نفسية**، 17(3)، 689-704.

ـ عبد الخالق (أحمد). (1992). **الأبعاد الأساسية للشخصية** (ط5). الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

ـ عبد الخالق (أحمد). (1993). **استخبارات الشخصية (ط2).** الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- عبد الرحمن (محمد). (1998). **نظريات الشخصية.** القاهرة: دار قباء.

ـ عبد الرحمن (مصطفى). (1983). **بعض الخصائص الشخصية والتكيفية والخلقية للمتفوقين تحصيلياً في الرياضيات مقارنة بالعاديين من طلبة الصف الثانوي العلمي في مدينة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية التربية.

ـ عبد الغفار (عبد السلام). (1977). **التفوق العقلي والابتكار.** مصر: دار النهضة العربية.

ـ عبد الكافي (إسماعيل). (2003). **الابتكار وتنميته لدى الأطفال.** القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

ـ عبد الله (محمد). (2000). **الشخصية استراتيجياتها نظرياتها وتطبيقاتها الإكلينيكية والتربوية.** سورية: دار المكتبي.

ـ عبود (يسرى). (2007). **رائز القدرات المعرفية "Cog At" البطارية المتعددة المستويات دراسة ميدانية للبطارية وتعييرها في محافظة دمشق.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

- عبيد (ماجدة). (2000). **تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مدخل إلى التربية الخاصة.** عمان: دار صفاء.

ـ عدس (عبد الرحمن). (1999). **علم النفس التربوي نظرة معاصرة.** عمان: دار الفكر.

ـ عدس (محمد). (1997). **الذكاء من منظور جديد.** عمان: دار الفكر.

ـ عز (إيمان). (1990). **رائز برنرويتر للشخصية. دراسة الرائز وتعييره في القطر العربي السوري.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

ـ عز (إيمان). (تحت الطبع). **مقياس ميداس للذكاءات المتعددة: تعيير الرائز في مدينة دمشق.** بحث غير منشور، دمشق.

ـ عفانة (عزو) والخزندار (نائلة). (2004). **التدريس الصفي بالذكاوات المتعددة.** فلسطين: دار آفاق.

- علام (صلاح). (2002). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة.** القاهرة: دار الفكر العربي.

ـ العمران (جيهان). (2006). الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية،** 7(3)، 16-41.

ـ العنزي (فريج). (1998). **علم نفس الشخصية.** الكويت: مكتبة الفلاح.

ـ عودة (أحمد) والخليلي (خليل). (1988). **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية.** عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- عيسى (حسين). (1993). **سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: مكتبة الإسراء.

- الغامدي (حمدان). (2006 آب). **المعوقات التي تواجه الطلبة الموهوبين في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية**. ورقة ألقيت في المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، موسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، المملكة العربية السعودية.

- الغامدي (عبد العزيز). (2005). **التفكير الابتكاري بأبعاده وبعض سمات الشخصية المميزة للمراهقين الموهوبين وغير الموهوبين في مجال الرسم التشكيلي بمحافظة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

- غنيم (سيد). (1987). **سيكولوجية الشخصية محدداتها قياسها نظرياتها**. القاهرة: دار النهضة العربية.

- فارس (ابتسام). (2006). **فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

- فرج (الهام). (2003). **المنهج الإبداعي في المدرسة العربية "دراسة في المفهوم والاتجاه"**. ورقة عمل مقدمة إلى ورشة العمل "تنمية الإبداع والابتكار في المنظومة التربوية التي أقامتها وزارة التربية في (ج.ع.س) بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

- القذافي (رمضان). (1996). **رعاية الموهوبين والمبدعين**. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

- القريطي (عبد المطلب). (1989). المتفوقون عقلياً: مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. **رسالة الخليج العربي**، (28)، 29-58.

- القريطي (عبد المطلب). (2005). **الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

- قوشحة (رنا). (2000). **دراسة تغيرات الذكاء السائل والمتبلور عبر بعض المراحل العمرية: دراسة نمائية مقارنة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.

- قوشحة (رنا). (2003). **دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

- لازاروس (ريتشارد). (1993). **الشخصية**. (ترجمة: سيد محمد غنيم، محمد نجاتي) (ط2). بيروت: دار الشروق.

- اللحياني (مريم). (2002). **فاعلية الذات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الشخصي (الاجتماعي- الذاتي) وفق نموذج جاردنر للذكاء المركب**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

ـ محمد (محمد). (2004). المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي. **مجلة دراسات نفسية**، 14(3)،281-336.

ـ مخائيل (امطانيوس). (1997). **اختبارات الذكاء والشخصية:** الجزء الأول: سورية: منشورات جامعة دمشق.

ـ مخائيل (امطانيوس). (1999). **اختبارات الذكاء والشخصية:** الجزء الثاني: سورية: منشورات جامعة دمشق.

_ مخائيل (امطانيوس). (2001). **القياس والتقويم في التربية الحديثة**. سوريا: منشورات جامعة دمشق.

ـ مصباح (عبد الهادي). (2006). **العبقرية والذكاء والإبداع**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

ـ معوض (خليل). (1994 أ). **القدرات العقلية** (ط2). الاسكندرية: دار الفكر الجامعي.

_ معوض (خليل). (1994 ب). **قدرات وسمات الموهوبين**. القاهرة: دار الفكر العربي.

ـ ملحم (سامي). (2007). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دارالمسيرة.

ـ نابوتي (نورث). (2006). **الموسيقى وذكاء الطفل قراءة في الموسيقى وأهميتها في الحياة**. الجزء الأول، دمشق: سلسلة الموسيقى للجميع.

ـ ندوة التفوق الدراسي: استراتيجية رعاية المتفوقين. (1995). المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، الجمهورية العربية السورية، دمشق.

ـ هلال (رانيا). (2004). **بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية الفارقة بين المستويات المختلفة للذكاء الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.

ـ هول (كالفن) ولندزي (جاردنر). (1971). **نظريات الشخصية**. (ترجمة: فرج أحمد فرج، قدري حفني، ولطفي فطيم). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.

ـ وزارة التعليم العالي. (2006). **اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات الصادر بالمرسوم 250 تاريخ 10/7/2006**. جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

ـ الوقفي (راضي). (1998). **مقدمة في علم النفس** (ط3). عمان: دار الشروق.

ـ ياسين (عطوف). (**1981**). **اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والاعتدال**. بيروت: دار الأندلس.

ـ المراجع الأجنبية:

- Barrington, Ernie. (2004). Teaching to Student Diversity in Higher Education: How Multiple Intelligence Theory Can Help**. Teaching in Higher Education,** 19(4**)**,421-434

- Bernold, E.Leonhard., Acroyd, Duane., & O'brien, P. Terrance. (1998). Myers-Briggs Type Indicator and Academic Achievement in Engineering Education. **Great Britain,** 14(5),311-315.

- Bolger, G. & Hogaboam, G. (2002). **French as A Second Language, Grade 12 Core, Extended, and Immersion French.** Handbook For Integrating Reading With Multiple Intelligences, OMLTA. http://www.vcu.edu/engweb/theory.htm/

- Bootzin, Richard., Bower, H.Gordon., Zatonc, B.Robert., & Hall, Elizabeth. (1986). **Psychology Today: An Introduction** (6th ed.). New York: Mc Grew-Hill.

- Brown, H. (2006). **Using Personality Type to Predict Student Success in a Technology-Rich Classroom Environment. .** Unpublished Docoral dissertation. North Carolin a State University, United States.

- Brualdi, Amy. (1998). Multiple intelligences: Gardner's Theory. **Citation: Teacher Librarian,** 25(2**)**, 26-28.

- Campbell, Bruca. (1996). **Multiple Intelligences in The classroom, context Institutes.** http://www.context.org/ICLIB/IC27/Campbell.html

- Campbell, Bruca. & Campbell, Linda. (1999). **Multiple intelligences and student achievement: success stories from six schools.** http://www.ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.b71d101a2f7/template.book?book MgmtId

- Carlson, Neil., Buskist, William., Martin, G., Hogg, Michael., & Abrams, Domnic. (2000**). Psychology: The Science of Behaviour.** USA: ALLYN AND BACON.

- Chan, David. (2005). Perceived Multiple Intelligences and Learning Preferences among Chinese Gifted Students in Hong Kong. **Journal of The Education Of The Gifted, 29(2),** 187-212.

- Chan, David. (2006). Perceived Multiple Intelligences among Male and Female Chinese Gifted Students in Hongkong: The Structure of the Student Multiple Intelligences Profile**. Gifted Child Quarterly**, 50 , 325-338.

- Checkly, Kathy. (1997). The First Seven..and Eight: A Conversation With Howard Gardner. **Educational Leadership, 55,** 8-13.

- Clark, B. (1983). Growing up Gifted, Developing the Potential of Children at Home and at School (2ed. Ed). Charles E. Marrill Publishing. Co. Abell and Howell Co.

- Cloninger, Susan. (2000**). Theories of Personality. Understanding Persons** (3th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

- Cross, Tracy., Speirs, Kristiel., & Cassady, Jerrall. (2007). Psychological Types of Academically Gifted Adolesceents. **Gifted Child Quarterly,** 15(3**),** 285-294.

–Diaze, Rene. (2005). The Multiple Intelligences/Learning for Understanding (MI/LFU) Program: Its Evolution and Far-Reaching Potential. **Community College Journal of Research And Practice**, 29(8), 627-628.

- Feldman, Robert. (1996). **Understanding Psychology** (4^{th} ed.). New York Mc Graw Hill.

- Franzen, Rochelle.J. (1999). Self-Perception of Multiple Intelligences among Students from a Middle School in The Midwest. **Dissertation Abstract International,** 61-01, 0082.

- Furnham, Adrian. & Neto, Felix .(2006). Gender Differences in Self-Rated and Partner-Rated Multiple Intelligences. **Journal of Psychology,** 140, 591-602.

- Gardner, Howard.(1983). **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences** (10^{th} ed.). New York: Basic Books.

- Gardner, Howard. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. **Phi Delta Kappan**, 77(3), 200-208.

- Gardner, Howard. (1998). A Multiplicity Of Intelligences: in tribute to Professor Luigi Vignolo.
http://www.howardgardner.com/papers/documents/T-101%20A%Multiplicity%20REVISED.pdf

- Gardner, Howard.(1999a). **Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for The 21st Century**. New York: Basic Book.

- Gardner, Howard. (1999b). **The disciplined mind: What All Students Should Understand.** New York: Simon & Schuster.

– Gardner, Howard (2003 April). **Multiple Intelligences after Twenty Years**. Paper Presented At The American Educational Research Association, Chicago. http://www.pz.harvard.edu/PIs/HG_MI_after_20_years.pdf

- Gardner, Howard (2005 May). **Multiple lenses on The Mind**. Paper Presented at The Expogestion Conference, Bogota, Colombia. http://www.pz.harvard.edu/PIs/HG_Mltiple_Lenses.pdf

- Gardner, Howard. & Moran, Seana.(2006).The Science of Multiple Intelligences theory. **Educational psychologis**t, 41, 227-232.

- George, D (1992). **The Challenge of the Able Child** (2nd-ed). London: Davisfulton Publishers.

- Griffin, Christopher (2006**). Investigating The Effects of Stable Personality Traits on Computer Self-Efficacy with Repeated Training**. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Southern Illinois, United States.

-Griffith, Martha. (2006). **Personality Traits and Musical Interests of Adult Learners in an Instrumental Music Program**. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Oklahoma, United States.

-Hammond, Darling., Austin, Kim., Lit, Ira.,& Martin, Daisy. (2002). Reinventing High School: Outcomes of The Coalition Campus Schools Project, **American Educational Research**, (39**)**, 639-673.

- Hatch, T. (1997). Getting Specific about Multiple Intelligences. **Educational Leadership, 54(6),** 20-29.

- Hoerr, Thomas. (2000). **Becoming Multiple Intelligences School** http://www.ascd.org/portal/site/ascd/menuitem

- Kassin, Saul. & College, Williams. (2003**). Psychology** (4th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

- Krahula, Melodie. (2005) **Predicting the Horn-Cattell Cognitive Factors from Pers-onality Type**. Unpublished Docoral dissertation. Antioch New England Graduate School, Keene, United States.

- Ksicinski, Mary. (2000). **Assessment of Remedial Community College Cohort for Multiple Intelligences**. Unpublished doctoral Dissertation. University of LAVERNE, California, United States.

- Kumbar, Rashmi. (2006**). Application of Howard Gardner's Multiple Intelligences Theory for The Effective Use of Library Resources by K-2 Students: Unexperime-ntal Model.** http://www.ifla.org/iv/ifla72/index.htm

– Lahey, Benjamin. (2001). **Psychology: An Introduction** (7th ed.) New York: Mc Graw Hil.

- Loori, Ali. (2005). Multiple Intelligences: A Comparative Study between The Preferences of Males and Females**. Social Behavior and Personality,** 33(1**),** 77-88.

- Mackie, Keith. (2005). **Multiple Intelligences and Graphic Design Ability in Five North Carolina Community Colleges.** Unpublished Docoral dissertation. University of North Carolina State, United States.

- Malm, Weaver. (2001). **Ditribution of Gardner,s Multiple Intelligences among Students and Faculty in Associate Degree Career Programs**. Unpublished Docoral dissertation. University of Central Florida, United States.

- Morgan, Harry. (1996 Jun). The Analysis of Gardner's Theory of Multiple Intelligences. **Paper presented at the annual meeting of the eastern educational research association, Roeper Review**, 18(4)**,** 263-269. (ERIC Document Reproduction Service No.ED19960101).

- Nasser, Ramzi. & Abouchedid, Kamal.(2006). Effects of Gender and Choice of Major on Estimates of Multiple Intelligences for Self, Mother, and Father among Lebanese Youth**.Current Research in Social Psychology,** 11(9**),** 127-142.

- Neumeister, Speirs. (2003). Perfictionism in Gifted College Students: Family Influences and Implications for Achievement. **Roeper Review,** 26**,** 53-53.

- Newman, Phlip. & Newman, Barbra. (1983). **Principles of Psychology**. USA: The Dorsey Press Homewood.

- Parrington, Carol. (2005). **Multiple Intelligences and Leadership: A Theoretical Perspective**. Unpublished Doctoral dissertation. University of Denver, Colorado, United States.

- Sadock, Benjamin. & Sadock, Virjinia. (2003). **Synopsis of Psychiatry: Behavioral Sciences, Clinical Psychatry** (9 th). United States: Lippincot Williams,& Wilkins.

- Scott, Oscar. (1996). **Multiple Intelligences and The Gifted Identification of African-American Students**. Dissertation Abstract International, 57-07,2788.

- Shalk, Cohin. (2002). **A Study of the Relationship between Multiple Intelligences and Achievement as Measured by Delware Student Testing Program (DSTP) Scores in Reading, Mathimatics, and Writing**. Unpublished Docoral Dissertation. Wilmington College, Delware, United States.

- Shore, Robin. (2001**). An Investigation of Multiple Intelligences and Self-Efficacy in the University English as a Second Language Classroom**. **.** Unpublished Docoral Dissertation. The George Washington University, United States.

- Short, Joy. (2006**). A Cross-Cultural Investigation of Multiple Intelligences in University-Level Nutrition Students**. Unpublished Doctoral dissertation. University of Sant Louis, United States.

- Snider, Price. (2001). **Multiple Intelligences Theory and Foreign Language Teaching**. Dissertation Abstract International, 61-12, 4709.

- Tavris, Carol., & Wade, Carole. (2000). **Psychology** (6th ed.). New Jersey: Prentice Hall

- Vivona, Kathryn. (2001**). a Teacher Perception of Motivation, Curriculum and Academic Achievement of Gifted Students in Multiple Intelligences Classes and Gifted Education Programs**. Dissertation Abstract International, 61-09, 3459.

–White, John. (2004 November). **Howard Gardner: The Myth of Multiple Intelligences**. Lecture at Institute of Education University of London. http://ww.ioe.ac.uk/schools/mst/LTU/phil/Howard Gardner-171104.pdf.

- Wiseman, Kim. (1997). Identification of Multiple Intelligences for High School Students in Theoretical and Applied Science Course.Unpublished Doctoral Dissertation **Dissertation Abstract International**, 58-04, 1257.

- Worthington, Jennifer. (2002). **A Comparison of Gifted Identification Methods Using Measures of Achievement, Ability, Multiple Intelligences, and Teacher Nominations**. Unpublished Doctoral dissertation. University of San Francisco, California, U nited States.

ــ المراجع العربية:

ــ أبو جادو (محمود). (2006). **نظرية الذكاء الناجح**. عمان: ديبوند للطباعة والنشر.

- أبو حطب (فؤاد). (1996). **القدرات العقلية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- أبو سماحة (كمال)، محفوظ (نبيل)، والفرح (وجيه). (1992). **تربية الموهوبين والتطوير التربوي**. الأردن: دار الفرقان.

ــ أبو السميد (سهيلة) وعبيدات (ذوقان). (2007). **الدماغ والتعلم والتفكير**. عمان: دار الفكر.

ــ أبو علام (رجاء). (2004). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** (ط4). مصر: دار النشر للجامعات.

ــ أبو علام (رجاء). (2006). **التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS** (ط2). مصر: دار النشر للجامعات.

ــ أبو عليا (عبد الهادي). (1983). **السمات العقلية ــ الشخصية التي تميز الطلبة المبدعين عن غيرهم في المرحلة الثانوية على عينة أردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية التربية.

- أحمد (سهير). (1992). السيكو بروفيل للمتفوقات الجامعيات. **مجلة علم النفس**. (22)، القاهرة.

ــ أحمد (سهير). (1998). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

ــ أحمد (مدثر). (2003). **الوضع الراهن في بحوث الذكاء**. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

- الأحمدي (محمد). (2006 آب). **المشكلات والحاجات الإرشادية للطلاب الموهوبين والمتفوقين**. ورقة ألقيت في المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، ، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين ، المملكة العربية السعودية.

- آرمسترونج (توماس). (2006). **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف** (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية). المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر.

ــ اسماعيل (محمد علي اسماعيل). (1990). **السمات الشخصية التي تميز الطلبة المتفوقين في نهاية المرحلة الثانوية عند طلبة حوض البقعة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأردن، عمان.

ــ الأفغاني (بشرى). (1991). **العلاقة بين الابتكار والميل العلمي والأدبي لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

ـ حاج موسى (أحمد). (2004). **مستوى النمو العقلي المعرفي وفقاً لنظرية جان بياجيه وعلاقته بحاصل الذكاء دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية في مدارس مدينة دمشق**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

ـ الحداد (عبد الله). (2000). سمات شخصية الطالب المبدع في مجالات الفنون التشكيلية في الكويت. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، 13(3)، 410-442.

- الحروب (أنيس). (1999). **نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين**. عمان: دار الشروق.

ـ حسونة (أمل) وأبوناشي (منى). (2006). **الذكاء الوجداني**. القاهرة: الدار العالمية للنشر.

ـ حسين (عبد الهادي أ). (2003). **تربويات المخ البشري**. عمان: دار الفكر.

ـ حسين (عبد الهادي ب). (2003). **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة**. عمان: دار الفكر.

ـ حسين (عبد الهادي). (2006). **الذكاءات المتعددة وتنمية الموهبة**. القاهرة: دار الأفق.

_ الحنبلي (حمدي). (1989). **المتفوقون دراسياً والمتفوقون عقلياً بالمدارس الثانوية بالكويت**. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

ـ الخزندار (نائلة). (2002). **واقع الذكاوات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوها وسبل تنميتها**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين وجامعة الأقصى، كلية التربية.

ـ دافيدوف (ليندا). **(2000)**. **الذكاء ـ المخ ـ السلوك ـ المعرفة** (ط**1**). موسوعة علم النفس، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

ـ الدباس (عبد العزيز). (2000): **دراسة مقارنة بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالمرحلة الثانوية في بعض متغيرات الشخصية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

- دويدار (عبد الفتاح). (1997). **علم النفس التجريبي المعملي أطره النظرية وتجاربه المعملية في الذكاء والقدرات العقلية**. الاسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

ـ الرازي (محمد بن أبي بكر بين عبد القادر). (1981). **مختار الصحاح**. بيروت: دار الكتاب العربي.

ـ رحمة (عزيزة). (2004). **فاعلية استخدام تحليل السلاسل الزمنية وتحليل الانحدار في دراسة الذكاء لدى الأفراد من عمر سبع سنوات حتى ثماني عشرة سنة (دراسة إحصائية ميدانية في محافظة دمشق)**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

ـ رزق (أمينة). (2009). **نظريات الشخصية**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

ـ رزق الله (رندا). (2006). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

ـ الرفاعي (نعيم). (1992). **الصحة النفسية.** دمشق: مطبعة الاتحاد.

ـ زحلوق (مها). (1990). **المتفوقون تحصيلاً في اللغة العربية من طلبة السنة الثالثة من المدرسة الإعدادية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

ـ زحلوق (مها). (1995 آذار). **المتفوقون دراسياً والعناية بهم في المرحلة الجامعية.** ورقة ألقيت في ندوة التفوق الدراسي، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، الجمهورية العربية السورية، دمشق.

ـ زحلوق (مها). (2001). **التربية الخاصة للمتفوقين.** سورية: منشورات جامعة دمشق.

ـ زحلوق (مها) وأبو الفخر (غسان). (2006). **الإبداع وتنمية القدرات الإبداعية لدى طفل الروضة.** سورية: منشورات جامعة دمشق.

ـ الزعبي (أحمد). (2003). **التربية الخاصة للموهوبين والمتفوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم.** دمشق: دار الفكر.

ـ الزغول (عماد). (2004). **مبادئ علم النفس التربوي.** الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.

ـ الزند (وليد). (2004 تشرين الثاني). **تجارب الشعوب في رعاية الموهوبين.** ورقة ألقيت في مؤتمر الإبداع والمبدعين والتربية، الجزء الثاني، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة حلب.

ـ الزهراني (مسفر). (2003). **استراتيجيات الكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم بين الأصالة والمعاصرة** (ط1). مكة المكرمة: دار طيبة الخضراء.

ـ الزيات (مصطفى). (1995). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات.** مصر: دار الوفاء.

ـ الزيات (فتحي). (2002). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم ـ قضايا التعريف والتشخيص والعلاج (ط1). سلسلة علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم (7).

ـ السرخي (إبراهيم). (2002). السلوك وبناء الشخصية بين النظريات الغربية وبين المنظور الإسلامي. الإمارات العربية المتحدة. المؤلف.

ـ السرور (ناديا). (2000). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين** (ط2). عمان: دار الفكر.

ـ سعد (علي)، نعامة (سليم). (1993). **الشخصية السوية والإنتاج.** دمشق: المؤلفين.

- سليمان (عبد الرحمن) وأحمد (صفاء). (2001). **المتفوقون عقلياً: خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- السيد (عبد الحليم). (1971). **الإبداع والشخصية: دراسة سيكولوجية**. القاهرة: دار المعارف.
- السيد (فؤاد البهي). (2000). **الذكاء**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سيد (إمام). (2001). مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية**، 17(1)،199-250.
- شاكلتون (فيفيان) وفيلتشر (كليف). (2001). **الفروق الفردية نظرياتها وتطبيقاتها**. (ترجمة: مالك مخول وعدنان أحمد) (ط2). منشورات جامعة دمشق.
- شربل (ريتا موريس). (1997). اختبر ذكاءك ونمه (ط5). بيروت: عالم الكتب.
- الشرقاوي (أنور). (1999). الابتكار وتطبيقاته (ج1). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشريف (صلاح الدين). (2001). التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء نظريتي معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة. **مجلة كلية التربية**، 17(1)،112-144.
- شلبي (محمد) .(2001). **مقدمة في علم النفس المعرفي**. القاهرة: دار غريب.
- شمعون (محمد العربي). (1999). **علم النفس الرياضي والقياس النفسي**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- الشميري (صادق). (2006). **التوجه نحو مساعدة الآخرين وعلاقته ببعض سمات الشخصية: دراسة ميدانية مقارنة على عينة من طلبة جامعتي دمشق وتعز**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.
- صبحي (تيسير). (1992). **الموهبة والإبداع: طرائق التشخيص وأدواته المحوسبة**. الأردن: دار التنوير ودار الإشراق للنشر والتوزيع.
- الطنطاوي (رمضان). (2001). **الموهوبون أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم**. المنصورة: المكتبة المصرية.
- الطنطاوي، رمضان (2008). **الموهوبون أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم** (ط2). الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- طه (محمد). (2006). **الذكاء الإنساني اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية**. الكويت: عالم المعرفة.
- عامر (أيمن). (2007). قواعد توثيق المراجع وفقاً لشروط النشر بجمعية علم النفس الأمريكي (المراجعة الخامسة). **دراسات نفسية**، 17(3)، 689-704.
- عبد الخالق (أحمد). (1992). **الأبعاد الأساسية للشخصية** (ط5). الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

ـ عبد الخالق (أحمد). (1993). **استخبارات الشخصية (ط2)**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- عبد الرحمن (محمد). (1998). **نظريات الشخصية**. القاهرة: دار قباء.

ـ عبد الرحمن (مصطفى). (1983). **بعض الخصائص الشخصية والتكيفية والخلقية للمتفوقين تحصيلياً في الرياضيات مقارنة بالعاديين من طلبة الصف الثانوي العلمي في مدينة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية التربية.

ـ عبد الغفار (عبد السلام). (1977). **التفوق العقلي والابتكار**. مصر: دار النهضة العربية.

ـ عبد الكافي (إسماعيل). (2003). **الابتكار وتنميته لدى الأطفال**. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

ـ عبد الله (محمد). (2000). **الشخصية استراتيجياتها نظرياتها وتطبيقاتها الإكلينيكية والتربوية**. سورية: دار المكتبي.

ـ عبود (يسرى). (2007). **رائز القدرات المعرفية "Cog At" البطارية المتعددة المستويات دراسة ميدانية للبطارية وتعييرها في محافظة دمشق**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

- عبيد (ماجدة). (2000). **تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مدخل إلى التربية الخاصة**. عمان: دار صفاء.

ـ عدس (عبد الرحمن). (1999). **علم النفس التربوي نظرة معاصرة**. عمان: دار الفكر.

ـ عدس (محمد). (1997). **الذكاء من منظور جديد**. عمان: دار الفكر.

ـ عز (إيمان). (1990). **رائز برنرويتر للشخصية. دراسة الرائز وتعييره في القطر العربي السوري**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

ـ عز (إيمان). (تحت الطبع). **مقياس ميداس للذكاءات المتعددة: تعيير الرائز في مدينة دمشق**. بحث غير منشور، دمشق.

ـ عفانة (عزو) والخزندار (نائلة). (2004). **التدريس الصفي بالذكاوات المتعددة**. فلسطين: دار آفاق.

- علام (صلاح). (2002). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

ـ العمران (جيهان). (2006). الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 7(3)، 16-41.

ـ العنزي (فريج). (1998). **علم نفس الشخصية**. الكويت: مكتبة الفلاح.

ـ عودة (أحمد) والخليلي (خليل). (1988). **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- عيسى (حسين). (1993). **سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: مكتبة الإسراء.
- الغامدي (حمدان). (2006 آب). **المعوقات التي تواجه الطلبة الموهوبين في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية**. ورقة ألقيت في المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، موسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، المملكة العربية السعودية.
- الغامدي (عبد العزيز). (2005). **التفكير الابتكاري بأبعاده وبعض سمات الشخصية المميزة للمراهقين الموهوبين وغير الموهوبين في مجال الرسم التشكيلي بمحافظة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- غنيم (سيد). (1987). **سيكولوجية الشخصية محدداتها قياسها نظرياتها**. القاهرة: دار النهضة العربية.
- فارس (ابتسام). (2006). **فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.
- فرج (الهام). (2003). **المنهج الإبداعي في المدرسة العربية "دراسة في المفهوم والاتجاه"**. ورقة عمل مقدمة إلى ورشة العمل "تنمية الإبداع والابتكار في المنظومة التربوية التي أقامتها وزارة التربية في (ج.ع.س) بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- القذافي (رمضان). (1996). **رعاية الموهوبين والمبدعين**. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- القريطي (عبد المطلب). (1989). المتفوقون عقلياً: مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. **رسالة الخليج العربي**، (28)، 29-58.
- القريطي (عبد المطلب). (2005). **الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- قوشحة (رنا). (2000). **دراسة تغيرات الذكاء السائل والمتبلور عبر بعض المراحل العمرية: دراسة نمائية مقارنة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- قوشحة (رنا). (2003). **دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.
- لازاروس (ريتشارد). (1993). **الشخصية**. (ترجمة: سيد محمد غنيم، محمد نجاتي) (ط2). بيروت: دار الشروق.
- اللحياني (مريم). (2002). **فاعلية الذات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الشخصي (الاجتماعي- الذاتي) وفق نموذج جاردنر للذكاء المركب**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

ـ محمد (محمد). (2004). المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي. **مجلة دراسات نفسية**، 14(3)،281-336.

ـ مخائيل (امطانيوس). (1997). **اختبارات الذكاء والشخصية:** الجزء الأول: سورية: منشورات جامعة دمشق.

ـ مخائيل (امطانيوس). (1999). **اختبارات الذكاء والشخصية:** الجزء الثاني: سورية: منشورات جامعة دمشق.

_ مخائيل (امطانيوس). (2001). **القياس والتقويم في التربية الحديثة**. سوريا: منشورات جامعة دمشق.

ـ مصباح (عبد الهادي). (2006). **العبقرية والذكاء والإبداع**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

ـ معوض (خليل). (1994 أ). **القدرات العقلية** (ط2). الاسكندرية: دار الفكر الجامعي.

_ معوض (خليل). (1994 ب). **قدرات وسمات الموهوبين**. القاهرة: دار الفكر العربي.

ـ ملحم (سامي). (2007). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دارالمسيرة.

ـ نابوتي (نورث). (2006). **الموسيقى وذكاء الطفل قراءة في الموسيقى وأهميتها في الحياة**. الجزء الأول، دمشق: سلسلة الموسيقى للجميع.

ـ ندوة التفوق الدراسي: استراتيجية رعاية المتفوقين. (1995). المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، الجمهورية العربية السورية، دمشق.

ـ هلال (رانيا). (2004). **بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية الفارقة بين المستويات المختلفة للذكاء الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.

ـ هول (كالفن) ولندزي (جاردنر). (1971). **نظريات الشخصية**. (ترجمة: فرج أحمد فرج، قدري حفني، ولطفي فطيم). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.

ـ وزارة التعليم العالي. (2006). **اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات الصادر بالمرسوم 250 تاريخ 10/7/2006**. جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

ـ الوقفي (راضي). (1998). **مقدمة في علم النفس** (ط3). عمان: دار الشروق.

ـ ياسين (عطوف). **(1981)**. **اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والاعتدال**. بيروت: دار الأندلس.

ـ المراجع الأجنبية:

- Barrington, Ernie. (2004). Teaching to Student Diversity in Higher Education: How Multiple Intelligence Theory Can Help**. Teaching in Higher Education,** 19(4**)**,421-434

- Bernold, E.Leonhard., Acroyd, Duane., & O'brien, P. Terrance. (1998). Myers-Briggs Type Indicator and Academic Achievement in Engineering Education. **Great Britain,** 14(5),311-315.

- Bolger, G. & Hogaboam, G. (2002). **French as A Second Language, Grade 12 Core, Extended, and Immersion French.** Handbook For Integrating Reading With Multiple Intelligences, OMLTA. http://www.vcu.edu/engweb/theory.htm/

- Bootzin, Richard., Bower, H.Gordon., Zatonc, B.Robert., & Hall, Elizabeth. (1986). **Psychology Today: An Introduction** (6th ed.). New York: Mc Grew-Hill.

- Brown, H. (2006). **Using Personality Type to Predict Student Success in a Technology-Rich Classroom Environment. .** Unpublished Docoral dissertation. North Carolin a State University, United States.

- Brualdi, Amy. (1998). Multiple intelligences: Gardner's Theory. **Citation: Teacher Librarian,** 25(2**)**, 26-28.

- Campbell, Bruca. (1996). **Multiple Intelligences in The classroom, context Institutes.** http://www.context.org/ICLIB/IC27/Campbell.htm1

- Campbell, Bruca. & Campbell, Linda. (1999). **Multiple intelligences and student achievement: success stories from six schools.** http://www.ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.b71d101a2f7/template.book?book MgmtId

- Carlson, Neil., Buskist, William., Martin, G., Hogg, Michael., & Abrams, Domnic. (2000**). Psychology: The Science of Behaviour.** USA: ALLYN AND BACON.

- Chan, David. (2005). Perceived Multiple Intelligences and Learning Preferences among Chinese Gifted Students in Hong Kong. **Journal of The Education Of The Gifted, 29(2),** 187-212.

- Chan, David. (2006). Perceived Multiple Intelligences among Male and Female Chinese Gifted Students in Hongkong: The Structure of the Student Multiple Intelligences Profile**. Gifted Child Quarterly**, 50 , 325-338.

- Checkly, Kathy. (1997). The First Seven..and Eight: A Conversation With Howard Gardner. **Educational Leadership, 55,** 8-13.

- Clark, B. (1983). Growing up Gifted, Developing the Potential of Children at Home and at School (2ed. Ed). Charles E. Marrill Publishing. Co. Abell and Howell Co.

- Cloninger, Susan. (2000**). Theories of Personality. Understanding Persons** (3th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

- Cross, Tracy., Speirs, Kristiel., & Cassady, Jerrall. (2007). Psychological Types of Academically Gifted Adolesceents. **Gifted Child Quarterly,** 15(3**),** 285-294.

–Diaze, Rene. (2005). The Multiple Intelligences/Learning for Understanding (MI/LFU) Program: Its Evolution and Far-Reaching Potential. **Community College Journal of Research And Practice**, 29(8), 627-628.

- Feldman, Robert. (1996). **Understanding Psychology** (4th ed.). New York Mc Graw Hill.

- Franzen, Rochelle.J. (1999). Self-Perception of Multiple Intelligences among Students from a Middle School in The Midwest. **Dissertation Abstract International,** 61-01, 0082.

- Furnham, Adrian. & Neto, Felix .(2006). Gender Differences in Self-Rated and Partner-Rated Multiple Intelligences. **Journal of Psychology,** 140, 591-602.

- Gardner, Howard.(1983). **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences** (10th ed.). New York: Basic Books.

- Gardner, Howard. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. **Phi Delta Kappan**, 77(3), 200-208.

- Gardner, Howard. (1998). A Multiplicity Of Intelligences: in tribute to Professor Luigi Vignolo.
http://www.howardgardner.com/papers/documents/T-101%20A%Multiplicity%20REVISED.pdf

- Gardner, Howard.(1999a). **Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for The 21st Century**. New York: Basic Book.

- Gardner, Howard. (1999b). **The disciplined mind: What All Students Should Understand.** New York: Simon & Schuster.

– Gardner, Howard (2003 April). **Multiple Intelligences after Twenty Years**. Paper Presented At The American Educational Research Association, Chicago. http://www.pz.harvard.edu/PIs/HG_MI_after_20_years.pdf

- Gardner, Howard (2005 May). **Multiple lenses on The Mind**. Paper Presented at The Expogestion Conference, Bogota, Colombia. http://www.pz.harvard.edu/PIs/HG_Mltiple_Lenses.pdf

- Gardner, Howard. & Moran, Seana.(2006).The Science of Multiple Intelligences theory. **Educational psychologis**t, 41, 227-232.

- George, D (1992). **The Challenge of the Able Child** (2nd-ed). London: Davisfulton Publishers.

- Griffin, Christopher (2006**). Investigating The Effects of Stable Personality Traits on Computer Self-Efficacy with Repeated Training**. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Southern Illinois, United States.

-Griffith, Martha. (2006). **Personality Traits and Musical Interests of Adult Learners in an Instrumental Music Program**. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Oklahoma, United States.

-Hammond, Darling., Austin, Kim., Lit, Ira.,& Martin, Daisy. (2002). Reinventing High School: Outcomes of The Coalition Campus Schools Project, **American Educational Research**, (39**)**, 639-673.

- Hatch, T. (1997). Getting Specific about Multiple Intelligences. **Educational Leadership, 54(6),** 20-29.

- Hoerr, Thomas. (2000). **Becoming Multiple Intelligences School** http://www.ascd.org/portal/site/ascd/menuitem

ـ آل رشي (محي الدين). (1977). **العلاقة بين التفوق التحصيلي وبعض السمات الشخصية لدى الطلبة الناجحين في امتحان الشهادة الإعدادية في مدينة دمشق لعام 1976/1975**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

ـ آل علي (عائشة سيف سباع). (2003). **الفروق في السمات المعرفية وغير المعرفية لشخصية طالبات المرحلة الثانوية حسب مستويات الأداء العقلي والأكاديمي في دولة الإمارات العربية المتحدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

ـ الإمام (محمد). (2006 آب). **مؤشرات الذكاءات المتعددة- دراسة مقارنة على عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم المتفوقين والعاديين**. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين المملكة العربية السعودية.

ـ أنجلر (باربرا). (1991). **مدخل إلى نظريات الشخصية** (ترجمة: فهد بن دليم). المملكة العربية السعودية: نادي الطائف الأدبي.

ـ الأنصاري (محمد). (1997). **النظريات العاملية الشخصية**. الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.

- البقاعي (هيفاء). (2002). **اختبار العوامل الستة عشر للشخصية دراسة الاختبار وتعييره في القطر العربي السوري**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

ـ البستاني (بطرس). (1986). **قطر المحيط**. بيروت: مكتبة لبنان.

ـ جابر (جابر). (1996). **الذكاء ومقاييسه**. القاهرة: دار النهضة العربية.

ـ جابر (جابر). (2003). **الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق**. القاهرة:دار الفكر العربي.

ـ جاردنر (هوارد). (2004). **أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة** (ترجمة: محمد الجيوسي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ـ جاردنر (هوارد). (2005). **الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين** (ترجمة: عبد الحكم الخزامى). القاهرة: دار الفجر.

ـ الجنادي (لينة). (1996). **التفكير الابتكاري وسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين تحصيلاً في المدارس الصناعية دراسة ميدانية في المدارس الثانوية الصناعية بدمشق**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

ـ الجهني (صالح). (1997). **الفروق في بعض سمات الشخصية بين المبدعين وغير المبدعين في مجال الهندسة المعمارية والفن التشكيلي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

ـ جولمان (دانييل). (2000). **الذكاء العاطفي** (ترجمة: ليلى الجبالي). الكويت: عالم المعرفة.

- Kassin, Saul. & College, Williams. (2003**). Psychology** (4th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

- Krahula, Melodie. (2005) **Predicting the Horn-Cattell Cognitive Factors from Personality Type**. Unpublished Docoral dissertation. Antioch New England Graduate School, Keene, United States.

- Ksicinski, Mary. (2000). **Assessment of Remedial Community College Cohort for Multiple Intelligences**. Unpublished doctoral Dissertation. University of LAVERNE, California, United States.

- Kumbar, Rashmi. (2006**). Application of Howard Gardner's Multiple Intelligences Theory for The Effective Use of Library Resources by K-2 Students: Unexperimental Model.** http://www.ifla.org/iv/ifla72/index.htm

– Lahey, Benjamin. (2001). **Psychology: An Introduction** (7th ed.) New York: Mc Graw Hil.

- Loori, Ali. (2005). Multiple Intelligences: A Comparative Study between The Preferences of Males and Females**. Social Behavior and Personality,** 33(1)**,** 77-88.

- Mackie, Keith. (2005). **Multiple Intelligences and Graphic Design Ability in Five North Carolina Community Colleges.** Unpublished Docoral dissertation. University of North Carolina State, United States.

- Malm, Weaver. (2001). **Ditribution of Gardner,s Multiple Intelligences among Students and Faculty in Associate Degree Career Programs**. Unpublished Docoral dissertation. University of Central Florida, United States.

- Morgan, Harry. (1996 Jun). The Analysis of Gardner's Theory of Multiple Intelligences. **Paper presented at the annual meeting of the eastern educational research association, Roeper Review**, 18(4)**,** 263-269. (ERIC Document Reproduction Service No.ED19960101).

- Nasser, Ramzi. & Abouchedid, Kamal.(2006). Effects of Gender and Choice of Major on Estimates of Multiple Intelligences for Self, Mother, and Father among Lebanese Youth**.Current Research in Social Psychology,** 11(9)**,** 127-142.

- Neumeister, Speirs. (2003). Perfictionism in Gifted College Students: Family Influences and Implications for Achievement. **Roeper Review,** 26**,** 53-53.

- Newman, Phlip. & Newman, Barbra. (1983). **Principles of Psychology**. USA: The Dorsey Press Homewood.

- Parrington, Carol. (2005). **Multiple Intelligences and Leadership: A Theoretical Perspective**. Unpublished Doctoral dissertation. University of Denver, Colorado, United States.

- Sadock, Benjamin. & Sadock, Virjinia. (2003). **Synopsis of Psychiatry: Behavioral Sciences, Clinical Psychatry** (9 th). United States: Lippincot Williams,& Wilkins.

- Scott, Oscar. (1996). **Multiple Intelligences and The Gifted Identification of African-American Students**. Dissertation Abstract International, 57-07,2788.

- Shalk, Cohin. (2002). **A Study of the Relationship between Multiple Intelligences and Achievement as Measured by Delware Student Testing Program (DSTP) Scores in Reading, Mathimatics, and Writing**. Unpublished Docoral Dissertation. Wilmington College, Delware, United States.

- Shore, Robin. (2001**). An Investigation of Multiple Intelligences and Self-Efficacy in the University English as a Second Language Classroom**. **.** Unpublished Docoral Dissertation. The George Washington University, United States.

- Short, Joy. (2006**). A Cross-Cultural Investigation of Multiple Intelligences in University-Level Nutrition Students**. Unpublished Doctoral dissertation. University of Sant Louis, United States.

- Snider, Price. (2001). **Multiple Intelligences Theory and Foreign Language Teaching**. Dissertation Abstract International, 61-12, 4709.

- Tavris, Carol., & Wade, Carole. (2000). **Psychology** (6th ed.). New Jersey: Prentice Hall

- Vivona, Kathryn. (2001**). a Teacher Perception of Motivation, Curriculum and Academic Achievement of Gifted Students in Multiple Intelligences Classes and Gifted Education Programs**. Dissertation Abstract International, 61-09, 3459.

–White, John. (2004 November). **Howard Gardner: The Myth of Multiple Intelligences**. Lecture at Institute of Education University of London. http://ww.ioe.ac.uk/schools/mst/LTU/phil/Howard Gardner-171104.pdf.

- Wiseman, Kim. (1997). Identification of Multiple Intelligences for High School Students in Theoretical and Applied Science Course.Unpublished Doctoral Dissertation **Dissertation Abstract International**, 58-04, 1257.

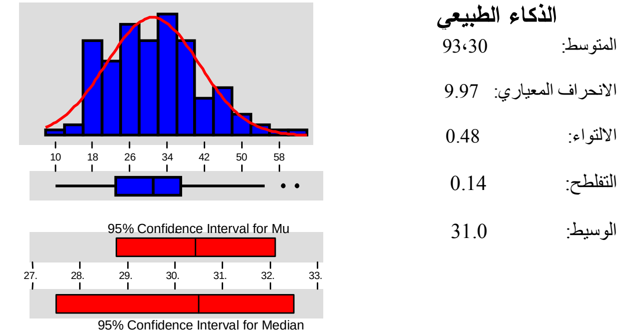
- Worthington, Jennifer. (2002). **A Comparison of Gifted Identification Methods Using Measures of Achievement, Ability, Multiple Intelligences, and Teacher Nominations**. Unpublished Doctoral dissertation. University of San Francisco, California, U nited States.

الملحق (1)

توزع أفراد عينة البحث بحسب منحنى التوزيع الطبيعي، وذلك لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة

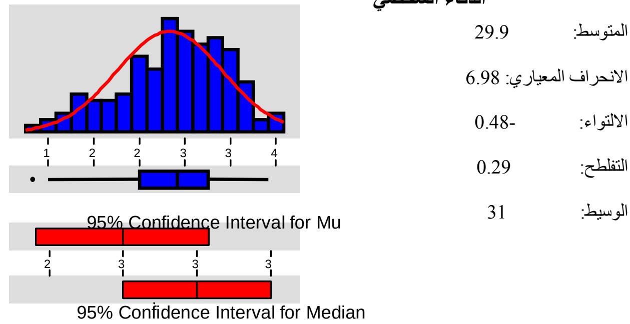
الشكل (8)

توزع بيانات عينة الدراسة بحسب منحنى التوزيع الطبيعي للذكاء الطبيعي



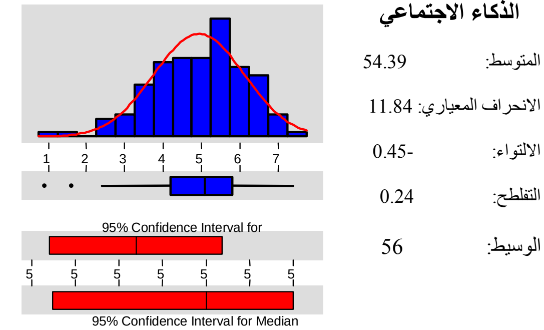
الشكل (9)

توزع بيانات عينة الدراسة بحسب منحنى التوزيع الطبيعي للذكاء الشخصي



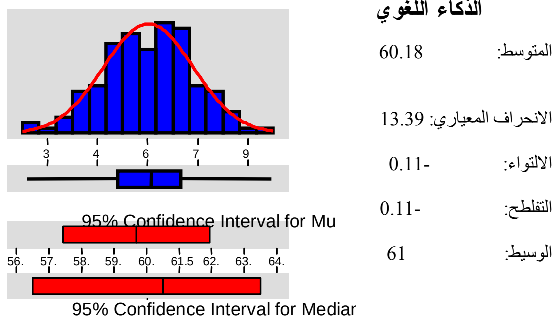
الشكل (10)

توزع بيانات عينة البحث بحسب منحنى التوزيع الطبيعي للذكاء الاجتماعي



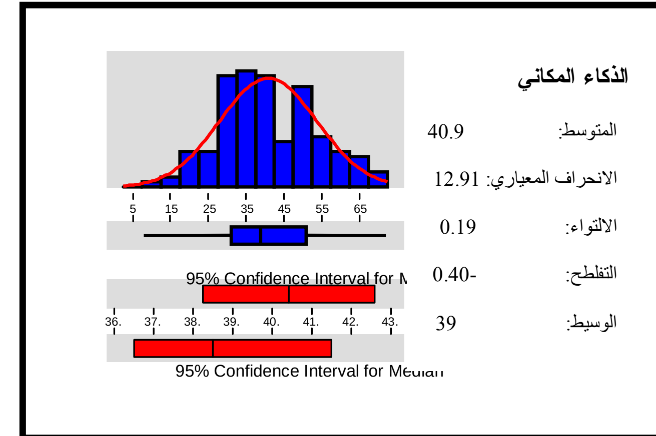
الشكل (11)

توزع بيانات عينة البحث بحسب منجنى التوزيع الطبيعي للذكاء اللغوي



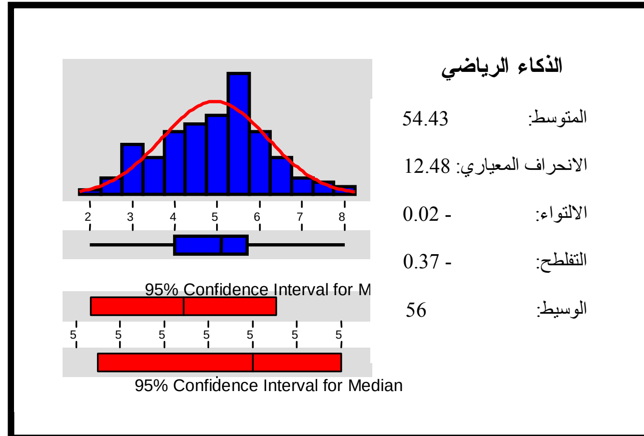
الشكل (12)

توزع بيانات عينة الدراسة بحسب منحنى التوزيع الطبيعي للذكاء المكاني



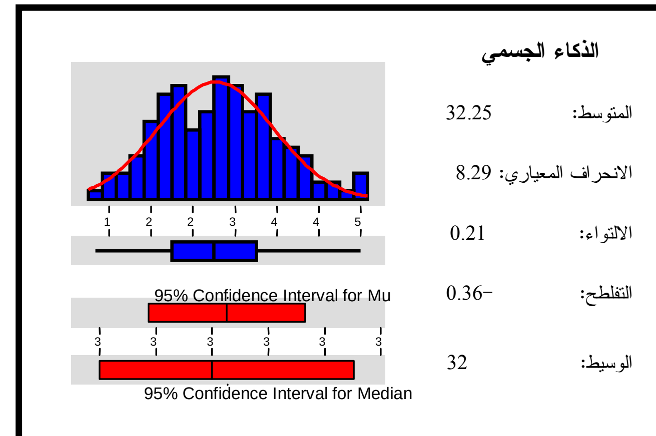
الشكل (13)

توزع بيانات عينة الدراسة بحسب منحنى التوزيع الطبيعي للذكاء الرياضي



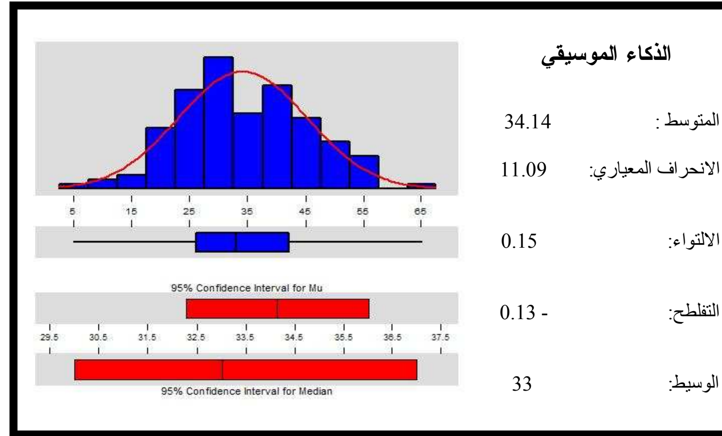
الشكل (14)

توزع بيانات عينة البحث بحسب منحنى التوزيع الطبيعي للذكاء الجسمي



الشكل (15)

توزع بيانات عينة البحث بحسب منجنى التوزيع الطبيعي للذكاء الموسيقي

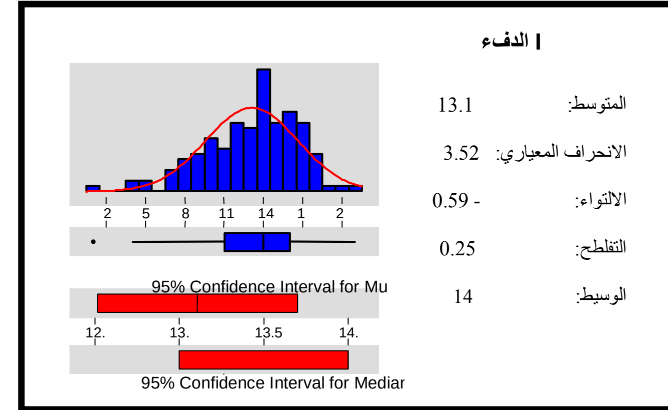


الملحق (2)

توزع أفراد عينة البحث بحسب منحنى التوزيع الطبيعي، وذلك لكل سمة من سمات الشخصية

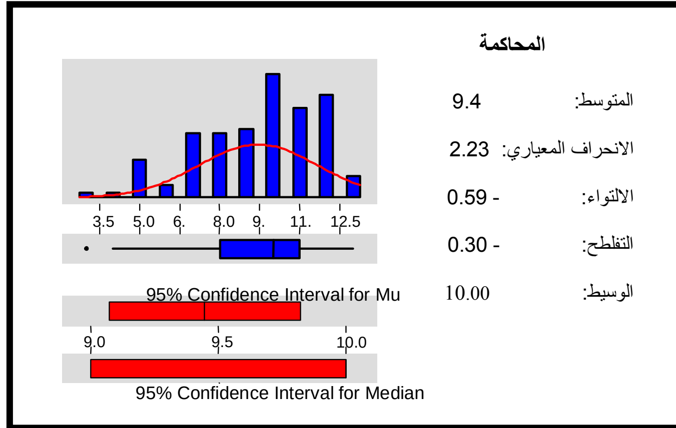
الشكل (16)

توزع بيانات عينة الدراسة بحسب منحنى التوزيع الطبيعي لسمة الدفء



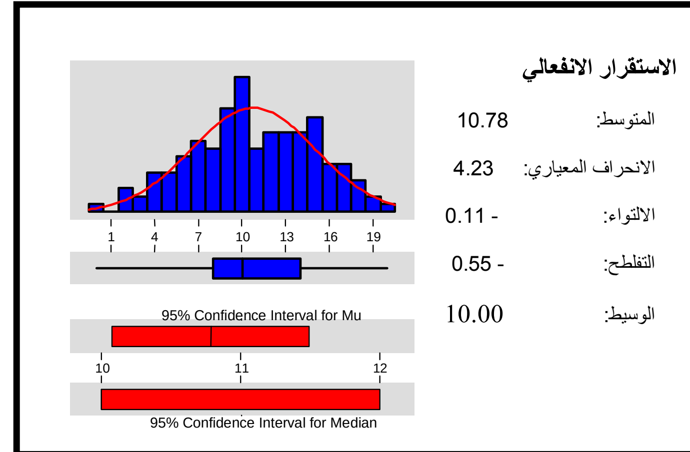
الشكل (17)

توزع بيانات عينة الدراسة بحسب منحنى التوزيع الطبيعي لسمة المحاكمة



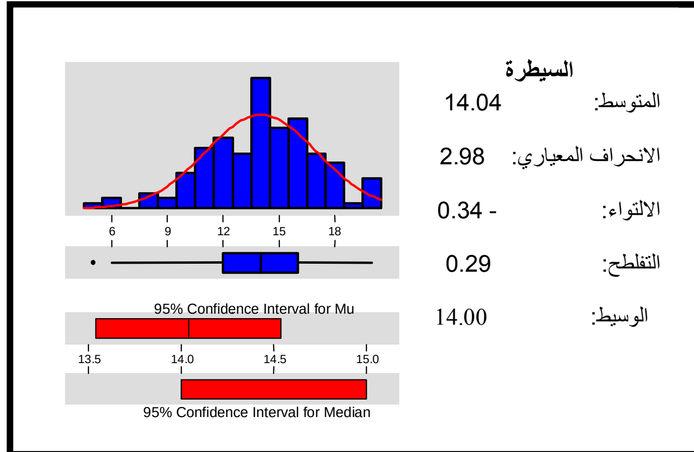
الشكل (18)

توزع بيانات عينة البحث بحسب منحنى التوزيع الطبيعي لسمة الاستقرار الانفعالي



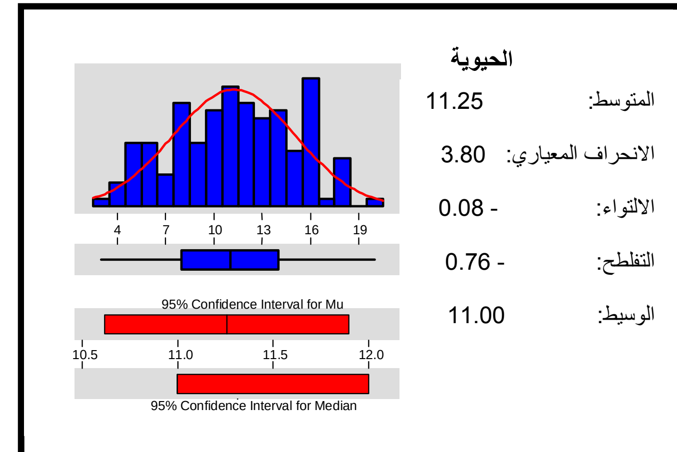
الشكل (19)

توزع بيانات عينة البحث بحسب منحنى التوزيع الطبيعي لسمة السيطرة



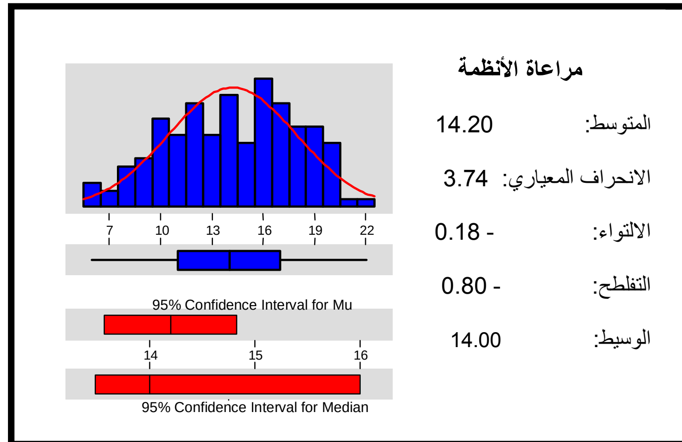
الشكل (20)

توزع بيانات عينة الدراسة بحسب منحنى التوزيع الطبيعي لسمة الحيوية



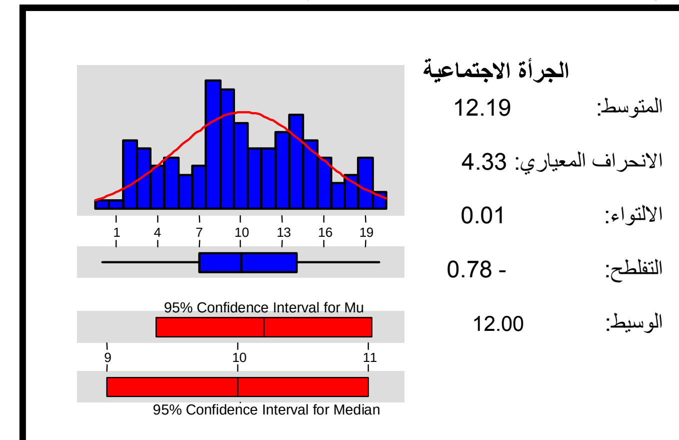
الشكل (21)

توزع بيانات عينة الدراسة بحسب منحنى التوزيع الطبيعي لسمة مراعاة الأنظمة



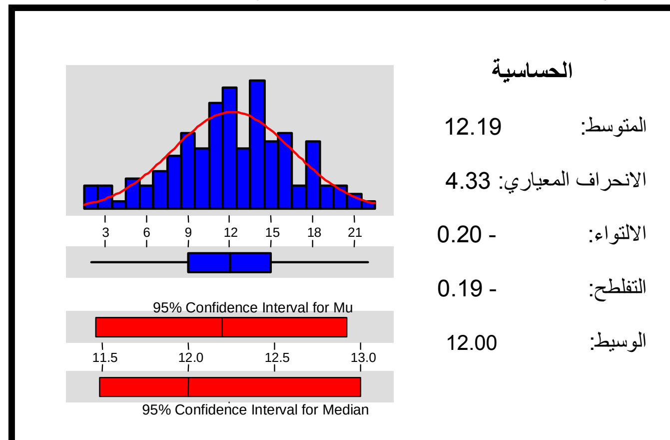
الشكل (22)

توزع بيانات عينة البحث بحسب منحنى التوزيع الطبيعي لسمة الجرأة الاجتماعية



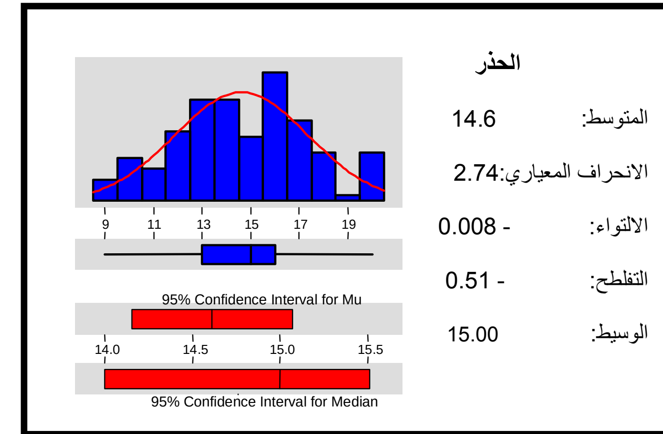
الشكل (23)

توزع بيانات عينة البحث بحسب منحنى التوزيع الطبيعي لسمة الحساسية



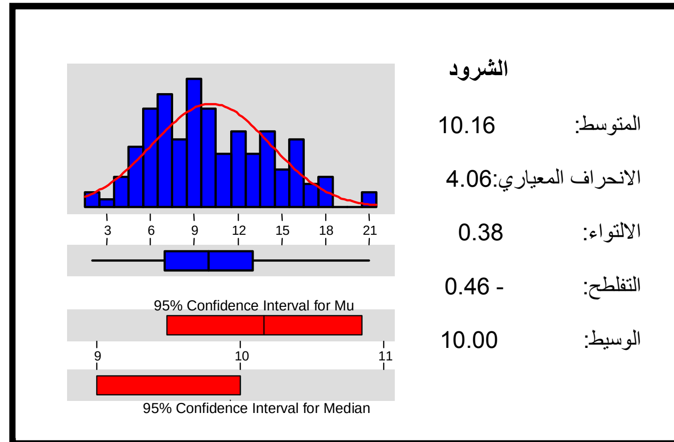
الشكل (24)

توزع بيانات عينة الدراسة بحسب منحنى التوزيع الطبيعي لسمة الحذر



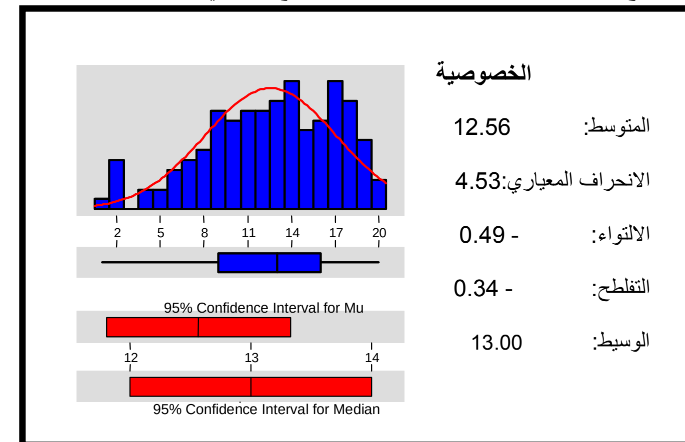
الشكل (25)

توزع بيانات عينة الدراسة بحسب منحنى التوزيع الطبيعي لسمة الشرود



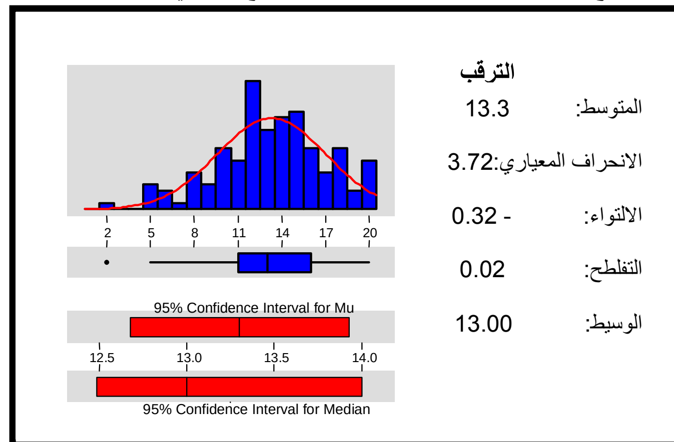
الشكل (26)

توزع بيانات عينة البحث بحسب منحنى التوزيع الطبيعي لسمة الخصوصية



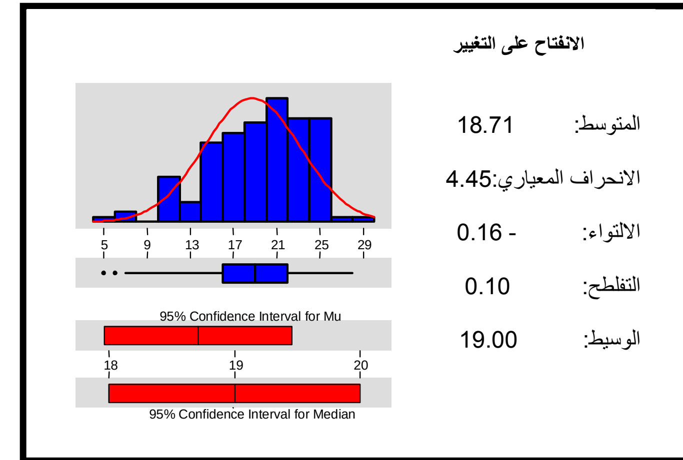
الشكل (27)

توزع بيانات عينة البحث بحسب منجنى التوزيع الطبيعي لسمة الترقب



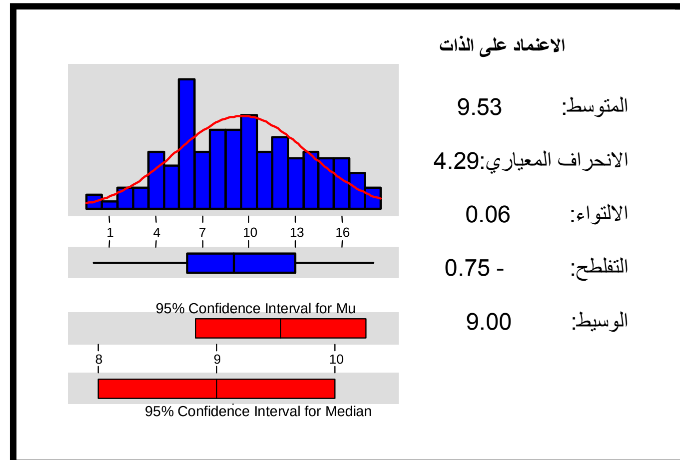
الشكل (28)

توزع بيانات عينة الدراسة بحسب منحنى التوزيع الطبيعي لسمة الانفتاح على التغيير



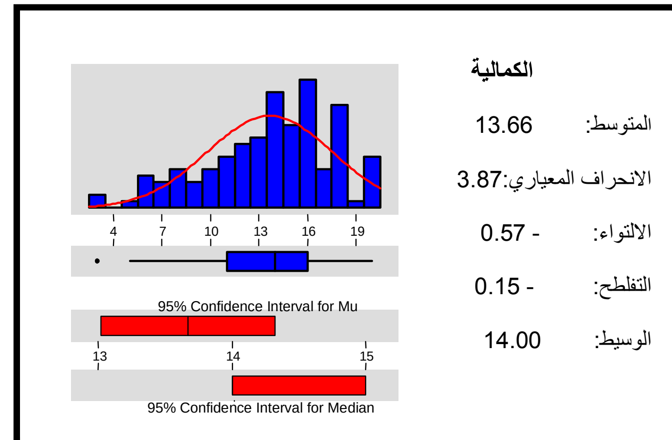
الشكل (29)

توزع بيانات عينة الدراسة بحسب منحنى التوزيع الطبيعي لسمة الاعتماد على الذات



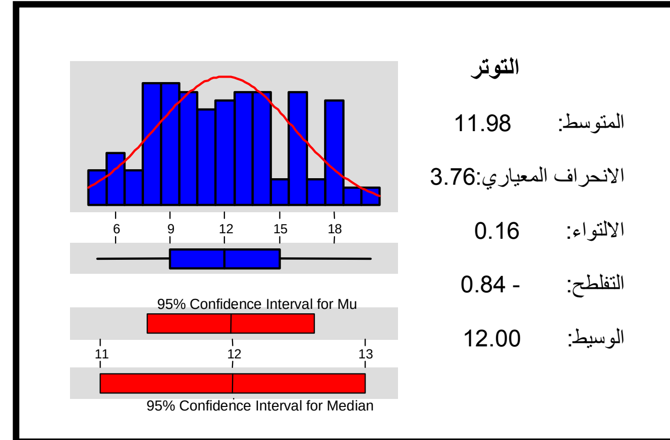
الشكل (30)

توزع بيانات عينة البحث بحسب منحنى التوزيع الطبيعي لسمة الكمالية



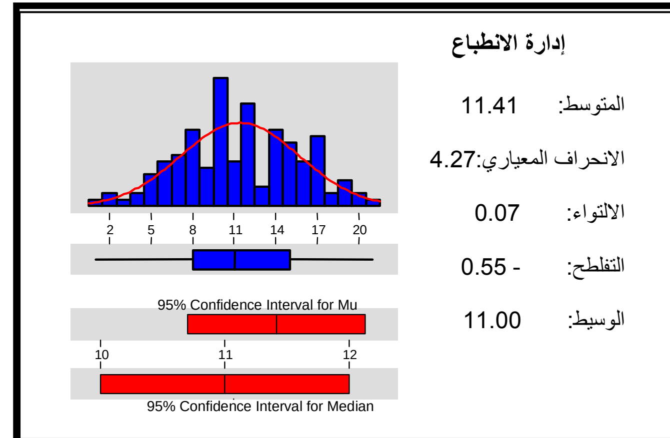
الشكل (31)

توزع بيانات عينة البحث بحسب منجنى التوزيع الطبيعي لسمة التوتر



الشكل (32)

توزع بيانات عينة البحث بحسب منحنى التوزيع الطبيعي لسمة إدارة الانطباع



Summary of the Research

The research discussed the study of multiple intelligences and their relationship with their personality traits for superior students in Damascus University.

The researcher started the **first chapter** by presenting the problem of the research which was assigned in the light of what she reviewed of studies and literature of research as follows: "The Multiple Intelligences and Their Relationship with the Personality Traits for Superior Students: A Field Study at Some Applied and Theoretical Colleges of Damascus University".

In confronting this problem, the research tried to answer the following questions:

1- Are there any statistically significant differences in performance between the superior students in Damascus University on the scale of Midas of multiple intelligences attributed to the differences in the academic specialization (theoretical and applied Colleges)?
2- Are there any statistically significant differences in performance between the superior students in Damascus University on the scale of Midas of multiple intelligences attributed to the differences in the gender (males and females)?
3- Are there any statistically significant differences in performance between the superior students in Damascus University on the scale of Midas of multiple intelligences attributed to the differences in the academic year (first and third)?
4- Are there any statistically significant differences in performance between the superior students in Damascus University on the test of sixteen factors of Personality attributed to the differences in academic specialization (theoretical and applied Colleges)?
5- Are there any statistically significant differences in performance between the superior students in Damascus University on the test of sixteen factors of Personality attributed to the differences in gender (males and females)?
6- Are there any statistically significant differences in performance between the superior students in Damascus University on the test of sixteen factors of Personality attributed to the differences in academic year (first and third)?
7- How does the relationship between the multiple intelligences and the personality traits seem to be for the superior students, subject of the research?

Hypotheses of the Research:

The current research emerges from a group of main and branch hypotheses, which are as follows:

First: **There aren't any statistically significant differences at (0.05 ≥ α) among the mean scores of the superior students in Damascus University on Midas Scale of Multiple Intelligences that are attributed to variables of: academic specialization (theoretical colleges, applied colleges), gender (males and females), and the academic year (firs, third).**

The sub- hypotheses of this main hypothesis are:

1- There aren't any statistically significant differences at (0.05 ≥ α) among the mean scores of the superior students in Damascus University on Midas Scale of Multiple Intelligences that are attributed to academic specialization (theoretical colleges, applied colleges).
2- There aren't any statistically significant differences at (0.05 ≥ α) among the mean scores of the superior students in Damascus University on Midas Scale of Multiple Intelligences that are attributed to gender (males, females).
3- There aren't any statistically significant differences at (0.05 ≥ α) among the mean scores of the superior students in Damascus University on Midas Scale of Multiple Intelligences that are attributed to academic year (first, third).

Second: There aren't any statistically significant differences at (0.05 ≥ α) among the mean scores of the superior students in Damascus University on the test of sixteen factors of personality that are attributed to variables of: academic specialization (theoretical colleges, applied colleges), gender (males and females), and the academic year (firs, third).

The sub- hypotheses of this main hypothesis are:

1- There aren't any statistically significant differences at (0.05 ≥ α) among the mean scores of the superior students in Damascus University on the test of sixteen factors of personality that are attributed to academic specialization (theoretical colleges, applied colleges).
2- There aren't any statistically significant differences at (0.05 ≥ α) among the mean scores of the superior students in Damascus University on Midas Scale of Multiple Intelligences that are attributed to gender (males, females).
3- There aren't any statistically significant differences at (0.05 ≥ α) among the mean scores of the superior students in Damascus University on the test of

sixteen factors of personality that are attributed to academic year (first, third).

Third: There is not any statistically significant differences relationship between the scores of the superior students in Damascus University on Midas Scale of multiple intelligences and their scores on the test of the sixteen factors of personality.

Importance of the Research: The current research stems its importance from the following points:

1- It is expected that the current research will be helpful in discovering the status quo of the multiple intelligences of the superior students, which may contribute in discovering the most spread intelligences in them, and knowing the hidden factors of their strength and weakness. This will make the teachers and educators able to develop curricula and methods of teaching in such a way they can invest all the intelligences that those students posses, as well as working on providing suitable educational and teaching opportunities in accordance with the intelligences, preparations, inclinations and the types of superiority of each of them.
2- The current research may contribute in enlightening the superior students through the diversifying of the superiority scopes to include the different music, kinesthetic, spatial, natural, social, personal, and other fields.
3- It is expected that this research will assist in discovering the most spread traits of the superior students that distinguish them and contribute in assigning and discovering them in the various fields.
4- This current research is useful in revealing the most prominent personality traits that accompany the type of intelligence in which the superior students are skilful, which would assist the parents and educators on understanding the nature of their superior sons' conduct.
5- This research opens the field for future researches that adopt the modern trend in discovering the superior students in the various linguistic, logical, musical, and other fields by evaluating their performance on the activities of the multiple intelligences.
6- The results of the current research may be useful in preparing guidance programs at the level of the students to inform them about the strength and weak points in them, besides to the specializations, and occupations that are suitable for their intelligences and personal traits, and at the level of family, teachers, and psychological counselors to increase their knowledge about the

potentials of their sons, their personality traits, and the role of these traits in their superiority.

7- This research is considered the first of its type in our country- as far as the researcher knows - in its study to the relationship between the multiple intelligences and the personal traits of the superior students in Damascus University. It may contribute in achieving the scientific benefit that may be offered to the superior students in the University.

Goals of the Research:

The current research aimed to reveal the relationship between the multiple intelligences: musical intelligence, bodily-kinesthetic intelligence, spatial intelligence, logical-mathematical intelligence, linguistic intelligence, interpersonal intelligence, personal intelligence, and naturalistic intelligence, and the personality traits: warmth, reasoning, emotional stability, dominance, liveliness, rule-consciousness, social boldness, sensitivity, vigilance, abstractedness, privateness, apprehension, openness to change, self-reliance, perfectionism, and tension at the targeted sample in the research. This goal is achieved through the following branch goals:

1- Revealing the status quo of the multiple intelligences at the superior students in Damascus University.
2- Revealing the most prominent traits in which the superior students are characterized in Damascus University.
3- Knowing the form of the relationship between the multiple intelligences and the personal traits of the superior students, subject of the research.

Population and the Research Sample:

The population of the research is composed of the superior students in the first and third year of the academic year 2006-2007 in some of the applied colleges: Medicine, Mechanical Engineering, Fine Arts, Economy, and in some theoretical colleges: law, education, letters, and political sciences.

The number of the superior students in these faculties in the first and third year amounted (954) students, of which (509) students are from the applied colleges, and (445) are from the theoretical colleges.

As for the sample of the research, it was from the superior students who were tested intentionally. The number of its members amounted (139) students, of which (73) students are from the applied colleges, and (66) from the theoretical

colleges, It represents a higher rate of (15%) from the superior students who are the members of the original society.

Methodology of the Research:

The researcher depends on the analytical descriptive approach which takes care of describing the phenomena, analyzing it, and subjecting it to precise study.

Tools of the Research: The following tools are used in the research:

1- The Test of sixteen factors of the personality (16 PF), which was basically prepared for the Syrian environment by Haifaa Al-Boukai in the year (2002).
2- Midas Scale for multiple intelligences which was prepared for the Syrian environment by Iman Izz in the year (2006).
3- The university records in the examinations departments annexed to each of the studied Colleges, including the names of the students in each of studying years, attached with their averages every year and their scores in each of the academic subjects.

The Second Chapter: It includes four main points on which the variables of the research rotate. The first of them is superiority, as related to: its importance at the university level, its definition, measurement, methods of revealing superiors and their characteristics, and identifying the academic superiority and developing the superiority.

The second one is intelligence, as related to its definition, and its nature, its relationship with superiority, and personality traits, measuring it, and some of the theories that interpret it. The third point discussed Gardner's theory of multiple intelligences, as related to the intelligence criteria, types of multiple intelligences and the essential principles of the theory, the educational importance of the theory, applying the theory in the field of superiority, and the evolutionary development of intelligence, and evaluation according to this theory, as well as some of the criticisms directed to it. Finally, the fourth point that discussed the personality, as related to the importance of its study, definition, and defining the trait, some of the personality theories, and multiple intelligences and personal traits.

The Third Chapter: It is assigned to the previous studies related to each of: multiple intelligences, personality traits, and the relationship between the intelligence and personality, after that it displayed and analyzed those studies, and showing the place of the current research between these studies and what the researcher benefited from it.

The Fourth Chapter: It discussed a presentation to each of: the goal of the research, its methodology, questions, and hypotheses. Then there was a detailed presentation to the research tools, checking their reliability and validity, and describing the original society of the research and its sample and the statistical processors of the research data. Finally, this chapter discussed the presentation of the procedures through which the field study of the research was done.

Fifth Chapter: In this chapter the results of each of the research hypotheses are analyzed, discussed and interpreted. The results of the statistical analysis of the research data were as follows:

1- There are statistically significant differences between the students' mean scores of the applied colleges and the students of the theoretical colleges in each of the logical mathematical intelligence, and the personal intelligence, in favor of the students of the applied colleges. While there weren't any statistically significant differences between the students' mean scores in the applied colleges and the students in the theoretical colleges on the intelligences: (musical, bodily - kinesthetic, spatial, linguistic, interpersonal and naturalistic).
2- There are statistically significant differences between the students' mean scores of males and females in each of the logical mathematical intelligence, and the personal intelligence, in favor of the students of males. While there weren't any statistically significant differences between the students' mean scores of males and females on the intelligences: (musical, bodily-kinesthetic, spatial, linguistic, interpersonal, and naturalistic).
3- There aren't any statistically significant differences between the students' mean scores of the first and third academic years on the intelligences: (mathematical logical, musical, bodily- kinesthetic, spatial, linguistic, personal, interpersonal and naturalistic).
4- The personal intelligence gained the first rank at the superior students in each of the applied and theoretical colleges. As related to the superior students in the applied colleges, it is followed by each of: logical mathematical intelligence, interpersonal intelligence, linguistic intelligence, spatial intelligence, bodily- kinesthetic intelligence, musical intelligence, and naturalistic intelligence. As for the superior students in the theoretical colleges, the personal intelligence is followed by each of: linguistic intelligence, logical mathematical intelligence, interpersonal intelligence,

spatial intelligence, bodily- kinesthetic intelligence, naturalistic intelligence and musical intelligence.

5- The personal intelligence gained the first rank at the superior students of males and females. As related to the males, it is followed by each of: logical mathematical intelligence, interpersonal intelligence, linguistic intelligence, spatial intelligence, bodily- kinesthetic intelligence, naturalistic intelligence, and musical intelligence. As for the females, the personal intelligence is followed by each of: logical mathematical intelligence, interpersonal intelligence, linguistic intelligence, spatial intelligence, bodily- kinesthetic intelligence, musical intelligence and naturalistic intelligence.

6- The personal intelligence gained the first rank at the superior students in each of the first and third academic years. As related to the superior students in the first academic year, it is followed by each of: logical mathematical intelligence, interpersonal intelligence, linguistic intelligence, spatial intelligence, bodily- kinesthetic intelligence, naturalistic intelligence, and musical intelligence. As for the superior students in the third academic year, the personal intelligence is followed by each of: logical mathematical intelligence, linguistic intelligence, interpersonal intelligence, spatial intelligence, bodily- kinesthetic intelligence, musical intelligence and naturalistic intelligence.

7- There are statistically significant differences between the students’ mean scores of the applied colleges , and the students of the theoretical colleges on each of the traits of: warmth, self-reliance, reasoning, dominance, and rule-consciousness in favor of students of the applied colleges, as related to the traits of: self-reliance, reasoning, rule-consciousness, and in favor of the students of the theoretical colleges as related to the traits: warmth, and dominance. While there were not any statistically significant differences among the students' mean scores of the applied colleges and the students of the theoretical colleges on the traits of: (emotional stability, liveliness, social boldness, sensitivity, vigilance, abstractedness, privateness, apprehension, openness to change, perfectionism, tension, impression management.

8- There are statistically significant differences between the mean scores of males and females on the two traits: emotional stability, and sensitivity, in favor of males as related to the emotional stability, and in favor of females as related to the sensitivity. While there were not any statistically significant differences among students ' mean scores of males and females on the traits of: warmth, reasoning, dominance, liveliness, rule-consciousness, social

boldness , vigilance, abstractedness, privateness, apprehension, openness to change, self-reliance, perfectionism, tension, and impression management.

9- There aren't any statistically significant differences between the students' mean scores of the first and third academic years on the all sixteen traits.

10- The trait of vigilance gained the first rank at the superior students in the applied colleges, followed by each of the following traits: openness to change, dominance, perfectionism, rule consciousness, apprehension, privateness, emotional stability, liveliness, self-reliance, warmth, sensitivity, tension, social boldness, impression management, abstractedness, and reasoning. As for the superior students in the theoretical colleges, the trait of dominance gained the first rank, followed by each of the traits: vigilance, perfectionism, apprehension, warmth, openness to change, rule-consciousness, privateness, liveliness , sensitivity, social boldness, tension, emotional stability, impression management, abstractedness, self-reliance, and reasoning.

11- The trait of vigilance gained the first rank at the superior students of males and females, As related to males, it is followed by each of the following traits: dominance, perfectionism, openness to change, apprehension, rule consciousness, privateness, emotional stability, warmth, liveliness, social boldness, tension, self-reliance, sensitivity, impression management, abstractedness, and reasoning. As for females, the trait of vigilance is followed by each of the traits: dominance, perfectionism, openness to change, apprehension, rule-consciousness, privateness, warmth, sensitivity, liveliness, social boldness, tension, impression management, emotional stability, self-reliance, abstractedness, and reasoning.

12- The trait of vigilance gained the first rank at the superior students in each of the first and third academic years, As related to the superior students in the first academic year, it is followed by each of the following traits: dominance, apprehension, perfectionism, openness to change, privateness, rule consciousness, warmth, liveliness, sensitivity, emotional stability, social boldness, tension, self-reliance, impression management, abstractedness, and reasoning. As for the superior students in the third academic year, the trait of vigilance is followed by each of the following traits: dominance, perfectionism, openness to change, apprehension, rule-consciousness, privateness, warmth, emotional stability, liveliness, sensitivity, social boldness, tension, impression management, self-reliance, abstractedness, and reasoning.

13- There is a correlative relationship of statistical significance between the scores of the superior students in applied colleges on some of the multiple intelligences and their scores on some of the personality traits, The most multiple intelligences connection with the personality traits are arranged according to the number or their connections are:

- The musical intelligence revealed its positive statistically significant connection with the trait of sensitivity, and negative with the trait of vigilance.
- The mathematical-logical intelligence revealed its positive statistically significant connection with the trait of social boldness, and negative with the trait of warmth.
- The interpersonal intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (social boldness, warmth).
- The spatial intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (social boldness, openness to change).
- The bodily-kinesthetic and personal intelligences revealed their positive statistically significant connection with the trait social boldness.
- There is no correlative relationship of statistical significance between each of naturalistic and linguistic intelligences and the sixteen traits of the personality.

14- There is a correlative relationship of statistical significance between the scores of the superior students in theoretical colleges on some of the multiple intelligences and their scores on some of the personality traits, The most multiple intelligences connection with the personality traits are arranged according to the number or their connections are:

- The interpersonal intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (warmth, emotional stability, social boldness, impression management), and negative with the traits of (abstractedness, privateness, self- reliance).
- The personal intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (emotional stability, social boldness, impression management), and negative with the trait of abstractedness.
- The linguistic intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (emotional stability, social boldness, impression management), and negative with the trait of self-reliance.

- The mathematical-logical intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (openness to change, impression management), and negative with the trait of privateness.
- The spatial intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (social boldness, impression management).
- The bodily-kinesthetic intelligence revealed its positive statistically significant connection with the trait of social boldness, and negative with the trait of privateness.
- The musical intelligence revealed its positive statistically significant connection with the trait of vigilance, and negative with the trait of privateness.
- There is no correlative relationship of statistical significance between the naturalistic intelligence and the sixteen traits of the personality.

15- There is a correlative relationship of statistical significance between the scores of males on some of the multiple intelligences and their scores on some of the personality traits, The most multiple intelligences connection with the personality traits are arranged according to the number or their connections are:

- The interpersonal intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (warmth, emotional stability, dominance, social boldness, perfectionism), and negative with the traits of (abstractedness, self- reliance).
- The personal intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (emotional stability, social boldness, privateness, openness to chance, perfectionism), and negative with the traits of (abstractedness, tension).
- The linguistic intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (emotional stability, dominance, social boldness, perfectionism), and negative with the trait of abstractedness.
- The mathematical-logical intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (reasoning, openness to change), and negative with the trait of sensitivity.
- The spatial intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (social boldness, openness to change).
- The bodily-kinesthetic intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (social boldness, perfectionism).

- The musical intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (emotional stability, liveliness).
- There is no correlative relationship of statistical significance between the naturalistic intelligence and the sixteen traits of the personality.

16- There is a correlative relationship of statistical significance between the scores of females on some of the multiple intelligences and their scores on some of the personality traits, The most multiple intelligences connection with the personality traits are arranged according to the number or their connections are:

- The musical intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (liveliness, openness to change, impression management).
- The personal intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (social boldness, impression management), and negative with the trait of apprehension.
- The mathematical-logical intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (social boldness, sensitivity).
- The interpersonal intelligence revealed its positive statistically significant connection with the trait of impression management, and negative with the trait tension.
- The linguistic intelligence revealed its positive statistically significant connection with the trait of emotional stability.
- The spatial intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of impression management.
- There is no correlative relationship of statistical significance between each of the naturalistic and bodily-kinesthetic intelligences and the sixteen traits of the personality.

17- There is a correlative relationship of statistical significance between the scores of the superior students in the first academic year on some of the multiple intelligences and their scores on some of the personality traits, The most multiple intelligences connection with the personality traits are arranged according to the number or their connections are:

- The interpersonal intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (dominance, social boldness, openness to change), and negative with the trait of self- reliance.

- The spatial intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (dominance, social boldness, openness to change).
- The linguistic intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (social boldness, impression management).
- The mathematical-logical intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of openness to change, and negative with the trait of warmth.
- The personal intelligence revealed its positive statistically significant connection with the trait of social boldness.
- The bodily-kinesthetic intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (social boldness, perfectionism).
- There is no correlative relationship of statistical significance between each of the naturalistic and musical intelligences and the sixteen traits of the personality.

18- There is a correlative relationship of statistical significance between the scores of superior students in the third academic year in some of the multiple intelligences and their scores on some of the personality traits, The most multiple intelligences connection with the personality traits are arranged according to the number or their connections are:

- The personal intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (emotional stability, social boldness, impression management), and negative with the traits of (abstractedness, apprehension, tension).
- The interpersonal intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (emotional stability, social boldness), and negative with the traits of (abstractedness, apprehension).
- The linguistic intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (emotional stability, social boldness).
- The spatial intelligence revealed its negative statistically significant connection with the trait of tension.
- The mathematical-logical intelligence revealed its positive statistically significant connection with the trait of rule-consciousness.
- The bodily-kinesthetic intelligence revealed its positive statistically significant connection with the trait of social boldness.

- There is no correlative relationship of statistical significance between each of the naturalistic and musical intelligences and the sixteen traits of the personality.

19- There is a weak correlative relationship of statistical significance between the scores of the superior students in Damascus University on some of the multiple intelligences and their scores on some of personality traits, The most multiple intelligences connection with the personal traits are arranged according to the number or their connections are:

- The interpersonal intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (warmth, emotional stability, social boldness), and negative with the traits of (abstractedness, apprehension, self-reliance, tension).
- The personal intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (emotional stability, social boldness, impression management), and negative with the traits of (abstractedness, apprehension, tension).
- The musical intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (openness to change, perfectionism, impression management), and negative with the traits of (abstractedness, privateness).
- The linguistic intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (warmth, emotional stability, social boldness), and negative with the trait of abstractedness.
- The spatial intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (emotional stability, social boldness, impression management), and negative with the trait of abstractedness.
- The mathematical logical intelligence revealed its positive statistically significant connection with the traits of (social boldness, openness to change), and negative with the trait of warmth.
- The bodily intelligence revealed its positive statistically significant connection with the trait of social boldness.
- There is no correlative relationship of statistical significance between the naturalistic intelligence and the sixteen traits of the personality.

Some recommendations and suggestions are put in the light of the previous results of the research:

A. The Recommendations:

1- Performing more field studies about the multiple intelligences, and the personal traits at the superior students in all the educational stages.
2- Getting use of the results of the current research in providing more care in the superior students in all the educational stages.
3- Preparing programs of enlightenment for each of: parents, teachers, and students about the existence of several types of superiority not only confined on the academic superiority, and about the multiplicity and diversity of the intelligences that lead to that.
4- Urging the teachers and those who are supervising the educational process not to confine to the academic average in detecting superiors, and instead substitute that by using the theory of multiple intelligences, and the personal traits in the classes they study in.
5- Working on developing the educational curricula in all the educational stages, in such a way they include the skills and activities of the multiple intelligences.
6- Reconsidering the way credited for admitting students in most of the country universities, which is the academic average in the secondary stage, in such a way that the intelligences of the students who are going to belong to them and their personal traits are taken into consideration.
7- Dividing the faculties to applied and theoretical in the customary form, and approved by the Ministry of the Higher Education in the year (2006) needs to be reconsidered.

The researcher also suggested that the following researches are to be performed:

B. Suggestions:

1- Revealing the methods of education at the superior students in the university stage from both sexes, and from different academic specializations, and the relationship of these methods in all the multiple intelligences and the personal traits existed in them.
2- Applying the tools of the current research on the innovators in the different fields: technical, literary, scientific and other in order to study the relationship between the multiple intelligences and the traits of personality at the persons who offered creative achievements in different fields.

3- Performing experimental study to know the effectiveness of using the theory of multiple intelligences on developing the intelligences of the students who are taught by using the skills and activities of multiple intelligences compared with those who are taught with the traditional way in the different academic subjects.
4- Elaborating a program to study the effectiveness of teaching by using the theory of multiple intelligences on improving the attainment of the students of learning difficulties.
5- Studying the differences in the multiple intelligences among the superior and ordinary students in all the educational stages.
6- Standardization and calibrating Midas' Scale of multiple intelligences for the children on the Syrian environment.
7- Performing field study to explore the differences in the multiple intelligences according to the culture variable.

Damascus University

Faculty of Education

Department Of Special Education



The Multiple Intelligences and Their Relationship with The Personality Traits for Superior Students

" A Field Study at Some Applied and Theoretical Colleges of Damascus University "

A Dissertation to Get Master's Degree in Special Education

Prepared By:

Mais Naser Kseiaa

Supervised By :

Prof. Dr. Maha Zahluk

Damascus / 2009